Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

8. évfolyam 2010/1. szám

A TARTALOMBÓL:

Az interakciós kompetencia kialakulásának kezdetei kisgyermekkorban

Az információs társadalom írástudásai és a könyvtárosképzés

Andalúzia pedagógus-továbbképzési rendszere

A tanító- és óvodapedagógus-képzés a bolognai rendszerű felsőoktatásban

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és
a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

8. évfolyam 2010/1. szám

Szerkesztőbizottság

Hajdicsné Varga Katalin főszerkesztő
Kövérné Nagyházi Bernadette olvasószerkesztő
Szücs Eszter Cecilia angol nyelvi lektor
Babai Zsófia
Bucsy Gellértné
Huth József
Józsa Éva
Kulcsár László
Molnár Gábor
Nagyné Mandl Erika
Nemesné Kis Szilvia
Patyi Gábor
Szélesné Ferencz Edit
Varga László

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Prof. dr. sc. Andelka Peko
Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera o Usijeku, Uciteljski fakultet
Prof. dr. sc. Damir Matanovic
Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera o Usijeku, Uciteljski fakultet
Prof. dr. Káich Katalin, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Prof. dr. Czékus Géza, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Prof. Dr. rer. nat. Boris Neubauer, Fachhochschule, Aachen
Prof. Dr. Forray R. Katalin
Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Doktori Iskola
Prof. Jean-Marie Besse, Université de Lumiere de Lyon II
Prof. Fernando López Palma, Sociologia de Leducatio Universidad de Barcelona
Prof Guðrún Pétursdóttir, Skeljagranda 8, 107 Reykjavík, Iceland
Prof. Janet Hamilton Broad, Institute of Education University of London
Prof. Susan McAvoy, Centre for Care and Social SciencesFaculty of Community and Business Professions Melrose Campus, Scotland
Prof. Zaza Tsotniashvili, LEoPL-Gori University, Georgia
Prof. Charis Charalambous, Cyprus Social Welfare Services (and) Association for the Development of Life Skills, Cyprus

A szakmai lektorálást a szerkesztőbizottság tagjai végezték.

Szerkesztőség

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
E-mail: szerkesztosegkgy@gmail.com
Web: http://trainingandpractice.gportal.hu
Felelős kiadó: Kovács Zoltán dékán

A közlési feltételeket
a http://trainingandpractice.gportal.hu honlapon olvashatják szerzőink.

TARTALOM

Table of Contents and Abstracts in English: 123

KÖSZÖNTŐ 3

TANULMÁNYOK 5

BORONKAI DÓRA: Az interakciós kompetencia kialakulásának kezdetei kisgyermekkorban 5

VARGA NOÉMI–VARGA NORBERT: A kultúra és a nevelés kérdése a társadalomban: Eötvös József, az altruista centralista 23

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT 37

HARJÁNNÉ BRANTMÜLLER ÉVA–MÁTÉ ORSOLYA–SÁNDOR JÁNOS: Dél-dunántúli Régióban élő, családban gondozott Down-szindrómások írás- és olvasásteljesítménye 37

KOLTAY TIBOR: Az információs társadalom írástudásai és a könyvtárosképzés 47

MÜLLER ZSUZSANNA: Könyvtárpedagógia – gyakorlatban és képzésként 55

TÓTH ERZSÉBET–SZÁSZ PÉTER: Tudásmenedzsment a weben, valamint a tárgykör oktatása a Nyíregyházi Főiskola informatikus könyvtáros BA képzésében 63

VARGA LÁSZLÓ: Andalúzia pedagógus-továbbképzési rendszere – „A képzett pedagógus kulcsszereplője a társadalomnak" 73

SZEMLE: 50 ÉVES A FELSŐFOKÚ ÓVÓKÉPZÉS 79

BABAI ZSÓFIA: Német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés Sopronban 79

KÁLLAI ERNŐ–KOVÁCS LÁSZLÓ: A cigány/roma nemzetiségi képzés a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán 87

KITZINGER ARIANNA: Korai nyelvfejlesztés Európában és Magyarországon 91

PATYI GÁBOR: A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig 99

PODRÁCZKY JUDIT: A tanító- és óvodapedagógus-képzés a bolognai rendszerű felsőoktatásban 107

KÖNYVISMERTETÉS 113

GARAI PÉTER: A magyar szakképzés kórrajza. Ellentmondások és lehetőségek feltárása a Dél-dunántúli Régió esetében. Human Exchange Emberi Erőforrás Fejlesztő és Tanácsadó Alapítvány, Kaposvár, 2009. 303 p. (Hajdicsné Varga Katalin–Szücs Eszter Cecilia) 113

HARGREAVES, ANDY–ANN LIEBERMAN–MICHAEL FULLAN–DAVID HOPKINS (EDS): Second Inter-national Handbook of Educational Change. Springer 2010. 1077 p. (Kulcsár László) 116

JUHÁSZ ERIKA (SZERK.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Régió és oktatás sorozat V. kötet. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development Hungary, 2010 (Hajdicsné Varga Katalin) 118

TABLE OF CONTENTS 123

Köszöntő

A XXI. század virtuális világában az ember – ha nem segítjük közösségek tagjává válni – elmagányosodhat, ezért van most is, sőt egyre inkább szükség arra, hogy a neveléstudomány szakemberei, kutatók és gyakorló pedagógusok megoszszák egymással a vizsgálódásaik eredményeit, a többéves, több évtizedes tapasztalataikat, hogy a neveltek életének jobbítására hasznosíthassuk azokat. Ennek a megosztásnak, az egymástól való tanulásnak, az együttműködésnek országos és nemzetközi színtéren kívánunk a jövőben is terepet adni, az ezzel a számunkkal ismételten megújuló Képzés és Gyakorlat című neveléstudományi folyóiratunkban.

A 2003-ban indult folyóirat hivatását a *Kiadó* így határozta meg az olvasókat üdvözölve: *„a közoktatás, a tanítóképzés fejlesztése, a képző intézmény és a felhasználó intézmények közötti kapcsolat termékennyé tétele céljából született”.*

A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karának 2007-től új szerkesztőséggel, új formában és tartalommal megjelenő kiadványa szélesebb területen kívánt hatni. A főszerkesztő beköszöntőjében célul tűzte ki, hogy a neveléstudomány és határtudományai területén született új kutatási eredmények közlésével a lap hatni próbáljon a nevelés gyakorlatára. *„Szándékunkban áll, hogy a hazai és határon túli neveléstudományi műhelyek között kapcsolatokat teremtsünk, hogy azoknak a hazai és határon túli egyetemi oktatóknak, kutatóknak, PhD-hallgatóknak, akik a neveléstudomány bármely területének művelésével foglalkoznak, publikációs lehetőséget biztosítsunk egy lektorált, terveink szerint magas színvonalú folyóiratban”.*

Jelen számunkkal folytatjuk elődeink törekvéseit, hasznosítva az általuk elért eredményeket, ugyanakkor természetesen új vonásokkal is gazdagodtunk.

Immár hivatalosan is a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és a Nyugatmagyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának közös kiadásában bocsátjuk útjára folyóiratunkat. Ennek szembetűnő nyomait viseli a borítónk, amely a két kar logójának színeit egyesíti. A tartalomban és a szerkezetben a nemzetközi előírásokhoz igazodunk, angol nyelvű tartalomjegyzékünkben az abstractok is angolul olvashatók. Többnyelvű folyóirat lévén törekvésünk az is, hogy idegen nyelvű tanulmányok megjelentetésével a magyar anyanyelvű kutatók tudományos eredményeit külföldön, az idegen anyanyelvű kutatókét pedig Magyarországon is megismerhessék.

A közös szerkesztőbizottság, a szépszámú és sok országból csatlakozott kollégák alkotta nemzetközi tudományos testület a nevelés területén gondolkodók, alkotók, dolgozók igényeit szolgálni kívánja. Szándékunkban áll ezt szélesíteni azzal is, hogy a folyóirat honlapján olvashatják majd az egyes számaink elektronikus változatát (a lap már elkészült, a formai követelményekről, a szerkesztőbizottság tagjairól, elérhetőségükről stb. a http://trainingandpractice.gportal.hu címen tájékozódhatnak).

Kérjük szerzőinket és leendő szerzőinket, írásaikkal, véleményükkel hassunk együtt a neveléstudomány területén!

A gyümölcsöző együttműködésben bízva köszönti Önöket a szerkesztőbizottság nevében

Hajdicsné Varga Katalin
főszerkesztő

BORONKAI DÓRA

Az interakciós kompetencia kialakulásának kezdetei kisgyermekkorban

A tanulmány [1] témája az anyanyelv-elsajátítással párhuzamosan kialakuló társalgási kompetencia fejlődésének vizsgálata hétköznapi anya–gyermek-társalgások szövegeinek elemzésén keresztül. A kutatás elméleti keretét a funkcionális nyelvszemlélet, hátterét pedig az anyanyelv elsajátításával kapcsolatos elméletek adják. Az anyanyelv-elsajátítás elméleti kérdéseinek és főbb szakaszainak áttekintése után elsősorban az anya–gyermek-interakció jellegzetességeit tanulmányozza. A társalgások elemzését egy beszélt nyelvi spontán szövegkorpuszon a konverzációelemzés eszközeinek segítségével végzi, az elemzésekben pedig egyrészt arra keresi a választ, hogy az anya nyelvhasználata milyen módon segíti elő az anyanyelv elsajátítása mellett a verbális interakció képességének fejlődését. Másrészt vizsgálja azt is, hogy az alapvető társalgási stratégiák mely életkortól kezdődően alakulnak ki a kisgyermekek kommunikációjában.

1. A kutatás elméleti kerete: a funkcionális nyelvszemlélet

A kutatás elméleti keretét a funkcionális szemlélet határozza meg. Funkcionális szemléletűek mindazok a jelentésközpontú nyelvészeti irányzatok, amelyek a funkcionalitást cselekvéselméleti keretben, mint az ember célszerű tevékenységéhez kötődő fogalmat közelítik meg, és a nyelv két alapvető funkciójának, a kommunikatív és a kognitív funkciónak a szerepéről beszélnek a struktúrák kialakulása, működése és elsajátítása kapcsán. Ezeknek az irányzatoknak a középpontjában a megértett beszédhelyzet és a jelentés áll, ezért kifejezetten a nyelv kommunikatív funkciójára építik a nyelvelméleti modelljüket. Felfogásuk szerint a nyelv nem autonóm, hiszen a nyelvi funkció befolyásolja a struktúrát (vö.: *Dressler*, 1995; *Tomasello* (ed.), 1998; *Tomasello*, 2000; *Barlow–Kemmer* (eds.), 2000; *Bybee*, 2006). A funkcionális szemlélet ezek alapján tehát olyan átfogó nézőpont, amely nem zárja ki, csupán tágabb összefüggésekben értelmezi a struktúrát, így a társalgások kutatásában is nagy szerepet kap. Ezt erősíti a funkcionális szemlélet alapvetően empirikus jellege, amelynek tételeit a következőkben foglalhatjuk össze:

- A nyelv leírásában nem az elmélet a meghatározó, hanem elmélet és empíria egyensúlyára és összhangjára kell törekedni.

- Az empirikus adatok „ellentmondásait” nem lehet eltüntetni az eszményítő elmélettel.
- Az adatok a tényleges nyelvhasználatból kell hogy származzanak, nem lehetnek laboradatok (*Ladányi–Tolcsvai Nagy*, 2008).

A funkcionális szemléletű nyelvtudomány a nyelvet olyan tudásnak tekinti, amely szoros összefüggésben áll a világról való tudással, de ennek nem pusztán egy kifejezőeszköze, hanem a megismerés közege. A világról való tudás tehát a nyelvi és a nem nyelvi tényezők kölcsönhatásából épül fel, amelyben fontos szerepet játszanak a környezeti, a biológiai, a pszichológiai, a fejlődési és a szociokulturális tényezők is (*Langacker*, 1999: 15–16). A funkcionális szemléletű irányzatok ebből adódóan a nyelv leírásában felhasználják az antropológiai nyelvészet, a szociolingvisztika, a pragmatika, a diskurzuselemzés és a korpusznyelvészet egyes módszereit és eredményeit is. Egy részük főként antropológiai és szociológiai szempontok bevonásával újítja meg a szövegek vizsgálatát, amelyekben előtérbe kerül a nyelvhasználat kulturális és társadalmi meghatározottsága. Ilyen irányzat pl. az etnometodológia és az abból kifejlődő etnometodológiai, majd nyelvészeti konverzációelemzés. Emellett a funkcionális szemléletre az is jellemző, hogy a nyelvi jelenségeket a megértett beszédhelyzetben és a szövegkörnyezetben vizsgálják, így az elemzések nagy hangsúlyt fektetnek a pragmatikai szemléletre is. Az ilyen típusú elemzésekben a hangsúly a nyelvi jel és használója, valamint a megnyilatkozás és a szituáció közötti viszonyra helyeződik, így a diskurzusok elemzésében előtérbe kerül a kontextus szerepe. A funkcionális szemléletű irányzatok közös jellemzője, hogy az elemzéseket a tényleges nyelvhasználatból származó korpuszokon végzik, és megállapításaikat empirikus adatokra támaszkodva fogalmazzák meg.

2. A kutatás elméleti háttere

2.1. Az anyanyelv-elsajátítás elméleti kérdései

Az anyanyelv elsajátításával kapcsolatban többféle felfogással is találkozhatunk a vonatkozó szakirodalomban. A két legalapvetőbb nézet, amely az interakciós képesség fejlődésének kutatásában is felhasználható, az empirista és a racionalista felfogás. Az empirista felfogás szerint az ideák a tapasztalás következményei, semmi olyan nincs eredendően a tudatunkban, amit tudásnak nevezhetnénk. A tudat születéskor üres lap (tabula rasa), minden tudás az érzékszervi tapasztalás eredményeképpen jön létre, vagyis a gyermek a környezeti ingerek hatására sajátítja el a nyelvet. Az ezzel szemben álló racionalista hipotézis szerint azonban lennie kell valaminek a tudatban, amivel születünk, ez az alapismeret az emberrel született, a tapasztalás csupán az ész és az értelem révén feléleszti az alapismeretet.

Chomsky hipotézise (1957) ötvözi a két nézet alapvetéseit, mert az ideákat olyan velünk született, vagyis univerzális jelenségeknek tartja, amelyek biztosítják a gyermek számára a nyelv elsajátítását a tapasztalatok segítségével. Nézete szerint az anyanyelv-elsajátítás során a gyermek a szabályokat tanulja meg, de nem utánzással vagy kondicionálással, hanem szabályalkotással. Ehhez szüksége van egy nyelvelsajátítási eszközkészletre, amely segítséget nyújt a nyelvi anyag elemzésében (vö.: *Bohannon et al.*, 1985; *Pléh*, 1985). Az univerzális grammatika tehát egy belső mentális mechanizmus (*Berko Gleason–Bernstein Ratner*, 1998) segítségével működik, amely a tapasztalás hatására lép működésbe. Mivel a nyelvhasználati tapasztalat elsődlegesen az anyától származik, Chomsky szerint az anya nagymértékben segíti a tanulást az egyszerű grammatikai formák, a korlátozott szavak és a társalgási szabályok használatával. Ezt a feltételezést vizsgálják meg részletesen a jelen kutatás későbbi fejezeteiben található elemzések.

2.2. Az anyanyelv-elsajátítás folyamata

Az anyanyelv elsajátításának a következő legfontosabb szakaszait különíti el a szakirodalom (*Gósy*, 2005: 257):

- érzékelés az anyaméhben, prepercepció;
- globális észlelés, kifejező sírás;
- észlelési differenciálás, globális feldolgozás, gőgicsélés;
- globális beszédértés, holofrázisok;
- kulcsszóstratégia, távirati stílus;
- hierarchikus beszédmegértés, többtagú közlések;
- percepció stabilizálódása, artikulációs biztonság, morfológia, szintaxis;
- kvázi-párhuzamos feldolgozási műveletek, spontán beszéd, nyelvi tudatosság.

A fenti szempontok alapvetően a szókészlet és a nyelvtani szabályok elsajátításának ütemére vonatkoznak, és nem térnek ki a társalgási stratégiák kialakulásának folyamatára. Mivel az interakciós szabályok követésének alapfeltétele a nyelv bizonyos fokú birtoklása, a szakirodalmi adatok alapján a társalgási stratégiák tényleges kialakulásának kezdeteiről kb. 3 éves kortól kezdve beszélhetünk. A gyermeknyelvi kutatások három és fél éves korra teszik a dialógus bizonyos szerkezeti jellegzetességeinek megjelenését, ugyanakkor megállapítják a témaváltások gyakoriságát és a szöveg koherenciájának többszöri megszakadását is (*Lengyel*, 1995). A kutatások azonban ebben az életkorban elsősorban a gyermekek spontán beszédének alaktani és szófajtani jellemzőire irányulnak (*Gósy*, 1984), főként a szókészleti elemek és a nyelvtani szabályok elsajátításának kérdéseit vizsgálják. A hároméves kor előtti életszakasz jellemzésében kevéssé térnek ki az interakciós szabályok elsajátításának egyes lépéseire, s a későbbiekben is csak néhány részletet emelnek ki a társalgási stratégiák alkalmazásának jellemzőiből. A felnőttekkel folytatott párbeszédekről, a többszemélyes társalgásokban való részvételről csak 5-6 éves kortól kezdődően számolnak be a vonatkozó szakirodalmi adatok (*Gósy*, 2005). A jelen kutatás során elemzett anya–gyermek-társalgásokban azonban már az ennél jóval korábbi szakaszokban (pl. a holofrázisok és a telegrafikus beszéd produkálásának időszakában, 12 és 24 hónapos kor között) is jól megfigyelhetőek azok az interakciós szabályok, amelyek irányítják és szervezik a társalgást. Ezeket a szabályokat nemcsak a felnőtt, hanem a beszédprodukció kezdeti fázisában lévő gyermek is jól alkalmazza. Az interakciós kompetencia kialakulása tehát feltételezhetően már az anyanyelv elsajátításának korai szakaszaiban megkezdődik, és a társalgáselemzés módszereivel jól tanulmányozható.

3. Hipotézisek

A fentiek alapján az alábbi hipotézisek fogalmazhatók meg a konverzációelemzés várható eredményeivel kapcsolatban:

- Az anya nyelvhasználata több szempontból is segíti a gyermek nyelvi fejlődését. Ez a segítő nyelvi tevékenység a fonetikai, a lexikális, a mondattani és a szövegfonetikai eszközök használatán kívül a gyermek interakciós képességeinek fejlesztésében egyaránt megfigyelhető.
- Az interakciós képességek és a társalgási stratégiák már igen korán, a holofrázisok és a telegrafikus beszéd szakaszában kialakulnak és fejlődésnek indulnak.

4. Anyag és módszer

A kutatás egy spontán beszélt nyelvi szövegkorpusz vizsgálatára épül, amelyet a konverzációelemzés módszereivel dolgoz fel. A konverzációelemzés alapját adó, részben saját gyűjtésű, részben az internetről letöltött [2] társalgásokat tartalmazó 956 szövegszónyi korpusz tíz anya–gyermek-társalgást tartalmaz, amelyek között hosszabb és rövidebb beszélgetések egyaránt szerepelnek. Ezek nagy része játék, meseolvasás vagy könyvnézegetés közben folytatott párbeszéd, rövid társalgás. A rögzített hanganyag 12 adatközlő megnyilatkozásait tartalmazza, mivel a társalgások közül öt ugyanattól az édesanyától és kislányától származik. A többi adatközlő életkori megoszlása változatos: a szülők között van két fiatalabb (26–30 év), három középkorú (31–35 év) és egy idősebb (36–40 év) édesanya. A gyermekek életkora 20 és 24 hónap között helyezkedik el. A nemek arányát tekintve – mivel a társalgások egyik résztvevője minden esetben az anya – az adatközlők túlnyomó része nőnemű (9 fő, ebből 6 felnőtt és 3 gyermek), a férfiak csoportját a 3 fiúgyermek képviselte.

A korpusz feldolgozásának módszere az etnometodológiai konverzációelemzésből kifejlődő nyelvészeti konverzációelemzés [3], amelynek képviselői a beszélt nyelvi társalgásoknak, párbeszédeknek sajátos törvényszerűségeket tulajdonítanak. Ezek nem a nyelv, hanem a beszélgetés szerkezeti mechanizmusaiból erednek, ezért felfogásukban a dialógusok sajátos vizsgálati módszereket igényelnek. A kutatások tárgya általában a természetes közegben zajló, spontán hétköznapi kommunikáció, amelyet a kutatók magnetofonszalagra vagy diktafonra rögzítenek, és transzkripció útján [4] nyelvi elemzésre alkalmassá tesznek. A konverzációelemzés arra helyezi a hangsúlyt, hogy a beszélők mit mondanak, és azt milyen szabályszerűségek alkalmazásával teszik. A szabályok vizsgálata során a kutatások feltárták azokat az univerzális tulajdonságokat, amelyek minden beszélgetés jellemző vonásaiként megjelennek (*Deppermann*, 1999: 7–12):

- A beszélgetések a partnerek aktív, alkotó tevékenysége során keletkeznek, annak eredményei.
- Olyan időben zajló események, melyek a partnerek aktivitásának egymásutániságában jönnek létre.
- A felek interaktív tevékenységének eredményei.
- A partnerek tipikus, kulturálisan elfogadott módszereket használnak a beszélgetés szervezésében.
- A beszélgetés egyéni és közös célokat követ, s ezek eléréséhez problémákat old meg.

A konverzációelemzés képviselői a beszélgetést olyan folyamat eredményeként kialakuló entitásnak tekintik, amely a felek interakciójában lépésről lépésre jön létre. Ehhez szükség van a beszélgetőpartnerek együttműködési szándékára, a személybeli, valamint a tér- és időbeli vonatkozások közös ismeretére és a beszélgetés időbeli sorrendjének megszervezésére. Az így létrejövő dialógusok egy nyelvi interakciós folyamat elvei és szabályai szerint épülnek fel. Ennek megfelelően fő jellemzőik, amelyek az írott szövegektől megkülönböztetik őket, a következők:

- Szorosan kötődnek a beszélőváltás egységeihez, a beszédlépésekhez.
- Soha nem lépnek fel elkülönülten, csak a mindenkori helyzet által meghatározott kontextusokban; létrejöttüket nagymértékben meghatározzák a megelőző nyilatkozatok, maguk pedig a szekvenciális implikáció révén a következő nyilatkozatokat készítik elő.
- A mindenkori befogadóhoz és annak igényeihez szabottak.
- Tele vannak „hibákkal” és javításokkal.
- Csak bennük jelennek meg a verbalizációs folyamat bizonyos ismertetőjegyei, valamint egyes partikulák és kérdéstípusok (*Iványi*, 2001).

A hétköznapi spontán szövegek elemzésének előkészítésében nagy szerepet játszik a felvett anyag értelmezése. Hogy a lejegyzés során a szöveg ne veszítse el szupraszegmentális jellemzőit, s emellett az átfedések, mondatátszövődések, közbeszólások és együttbeszélések megjelenítése is lehetővé váljon, szükséges egy ezek jelölésére alkalmas transzkripciós rendszer alkalmazása. A transzkripció általában olyan különleges jeleket használ, amelyek a megnyilatkozás módját, a hangképzés jellemzőit, a beszéd hangsúlyát, hangerejét, tempóját, az intonáció intenzitását, emelkedését és ereszkedését, a különböző zavarokat, megszakításokat, a belégzést és kilégzést is jelöli, de az írásnál szokásos központozási jegyeket általában nem alkalmazza.

A transzkripciós rendszer első kidolgozója Gail Jefferson (1989) volt, de ma már ennek a komplex rendszernek a leegyszerűsített változatával dolgoznak a kutatók [5]. Ez alapján jött létre Have (2005) összefoglaló jellegű munkája, és a Hutchby–Wooffitt (2006) által kidolgozott másik jelrendszer, amelyek alapjául a konverzációelemzés korai szakaszában vizsgált telefonbeszélgetések, videofelvételek, gyermekjátékok kutatási metodikája szolgált [6]. Mindkét rendszer két fő kérdéskör, a beszélőváltás és az intonáció köré csoportosul, fő törekvésük pedig a számos variáció összesítésével egy egységes transzkripciós hagyomány megteremtése a konverzációelemzéssel foglalkozó kutatók körében. A jelen kutatásban alkalmazott jelölési rendszer alapját a fenti, elsősorban angolszász nyelvterületen folyó kutatásokban használatos transzkripciós rendszerek adják. Ennek értelmében jelöli az egymást átfedő megnyilatkozások kezdetét és végét, az átfedés hosszát, a megszakításokat, valamint az egyes fordulók határait és a fordulók számát is. A transzkripció az egyes fordulók sorszámát is megadja, amelynek a beszélgetésekből vett példák elemzésekor a hivatkozásoknál van jelentős szerepe. Az alkalmazott jelölési rendszernek nem volt kiemelt célja az intonációval kapcsolatos jelenségek jelölése, ezért ezek közül csupán az emelkedő és ereszkedő dallamformát, a szüneteket és a hezitálásra utaló hangzónyújtásokat jelöli a párbeszédek átiratában. A transzkripció nem jelöli a különböző nonverbális eseményeket és a rögzítő személy megjegyzéseit sem. A példák forrásának megnevezése szintén az angolszász gyakorlat alapján (*Hutchby–Wooffitt*, 2006) történt. Az első helyen a beszélgetés sorszáma szerepel, amely után vesszővel elválasztva az adott forduló(k) száma következik (pl. [3, 5–7]). A lejegyzett változat tartalmazza a beszélgetések időtartamát is (pl. [2' 25]).

5. Eredmények: Az anya szerepe az interakciós képességek fejlődésében

Az eredmények alátámasztották, hogy a nyelvi fejlődés elősegítése mellett az anyának nagy szerepe van a gyermek társalgási képességeinek fejlesztésében is. Ezek a képességek már a korai életkorban, a holofrázisok és a telegrafikus beszéd időszakában kialakulnak és fejlődésnek indulnak. A kommunikációs kompetencia fejlődése a konverzációelemzés módszereivel a következő szempontok szerint vizsgálható.

A társalgáselemző kutatások elsősorban a beszélgetések globális és lokális struktúráját vizsgálják. A globális struktúrában általában a belebonyolódási és kihátrálási stratégiákat, a lokális szerkezetben pedig – főként a felnőtt–gyermek-interakciók viszonylatában – a beszélőváltás mechanizmusát, a szekvenciális rendezettséget és a hibajavítások diskurzusszervező szerepét érdemes elemezni.

Az angol nyelvű szakirodalom a beszélőváltás jelenségének megnevezésére a turn [7] és a turn-taking kifejezést használja (*Wardhaugh*, 2002; *Rosengren*, 2004). A beszélőváltás minden élőszóbeli megnyilatkozásra jellemző, hiszen általában egyszerre csak az egyik fél ragadhatja magához a beszélés jogát. A váltás soha nem előre meghatározott helyen, forgatókönyvszerűen zajlik, hanem az arra alkalmas pillanatban történik meg. Sacks–Schlegloff–Jefferson (1974) szerint az aktuális beszélő egy adott ponton, az átmeneti relavanciahelyen verbális és nonverbális eszközök segítségével jelzi partnerének, hogy mikor kerül rá a sor. Ilyen jel a téma lezárása, a szünet vagy a töltelékelemek használata, az intonáció jelei, de a verbális elemeken kívül nagyon fontos szerepet játszanak a nem nyelvi üzenetek is, mint a testtartás vagy a szemkontaktus. A téma pontos lezárása az előre megtervezett beszédek jellemzője, de a spontán szövegekben is fontos szervező szerepe van. Nagyon jellemző a kérdések és válaszok váltakozása, hiszen a szekvenciális rendezettség elsősorban ennek köszönhető. A beszélőváltás többféle módon is megvalósulhat: leggyakrabban a pillanatnyi beszélő választja ki a következőt akár konkrét felszólítással vagy felkéréssel, akár a nonverbális eszközök segítségével, vagyis a szó átadása különböző jelek kombinációjával és külválasztással (*Iványi*, 2001) történik. A következő példában a kérdés-válasz szekvenciapárok társalgásszervező szerepére és a beszélőváltás gyakori módjára, a külválasztásra láthatunk példát:

(1) [2, 14–7]

B: *Kutya↓ Látod↑ (...) Megnézhetem anya↑*

A: *Majd megnézzük utána (...) először meséld el nekem (...) ezt a: mesét (.) jó↑*

B: *Lapoz::ik (..) hol a bocik (.) anya↑*

A: *Lapozzál egyet (.) szerintem ott lesznek [a bocik↓*

Az (1) példában jól látható, hogy a gyermek már birtokában van annak az ismeretnek, hogy a beszélgetésben a felek egymást váltják, és arra is képes, hogy a következő beszélőt külválasztással szólítsa fel a társalgás folytatására: *Megnézhetem anya?; (...) hol a bocik, anya?*

A külválasztás mellett sokszor előfordul az önkiválasztás is (*Iványi*, 2001), amely során a következő alany maga kezd el beszélni. Ha túl nagy az egyes lépések közötti távolság, és a szünet hossza zavaró tényezőként hat, az eredeti beszélő is folytathatja a szöveget, és később újabb kísérletet tehet a szó átadására. Erre hoz példát az alábbi társalgás részlete:

(2) [2, 8–13]
B: *Itt a: róka↓*
A: *Róka↑ Mit keres a [kukában↑*
B: *A::z↑ Sze]metet↓*
A: *Szemete::t↑*
B: *Igen↓ (...) Kuty:a szalad↓*
A: *Ott szalad a kutya↑*

A (2) példában az figyelhető meg, hogy a gyermek észleli a társalgás következő fordulójának elmaradását, de nem szólítja fel a következő beszélőt a folytatásra, mint az (1) példában, hanem egy témaváltással önmaga folytatja a megkezdett mondatot: *Igen (...) Kutya szalad.*

A társalgások másik fontos jellemzője a beszédjog megtartásának törekvése, amely nyelvi és nem nyelvi jelekben is megnyilvánulhat. Többszörös mellérendelésekkel, jelzőhalmozással bővített beszédlépés keletkezhet, a szomszédsági párok kerülése a vevő reakcióit korlátozhatja, a szemkontaktus elmaradása pedig arra ösztönzi a hallgatót, hogy tovább engedje beszélni partnerét. A beszédjog megszerzésére való törekvés eszköze a közös mondatalkotás, melyben a hallgató – kihasználva a hezitációs szünetet – kiegészíti a megkezdett lépést, és – magánál tartva a szót – folytatja a diskurzust. A beszédjog átvételének gyakori eszköze a beszélő megnyilatkozásának megszakítása, amely a megnyilatkozások átfedéséhez vezet. A beszédjog átvételének e módját a következő párbeszédben a gyermek alkalmazza:

(3) [2, 31–4]
A: *Hát akko:: mi az↑*
B: *Kutyá- (..) kukásautó↓*
A: *Hát ako:: kukásautó (.) igen↓ [Ügyes vagy↓*
B: *Hol a] másik↑ (...) szükke (.) mi anya↑*

A (3) társalgásrészletből egyértelműen kiderül, hogy a gyermek már képes a másik beszélő megnyilatkozásának megszakítására is, amelynek eredményeként a fordulók közötti átfedés jön létre, és együttbeszélés jelentkezik: *[Ügyes vagy! Hol a] másik?*

A konverzációelemzés másik fontos kutatási szempontja a társalgások szekvenciális rendezettségének [8] vizsgálata, hiszen a beszélgetés alapegységei, lépései egy nagyobb struktúrában, a szekvenciában kapcsolódnak össze. A beszédszekvencia két egymást követő és egymással összefüggő megnyilatkozás kapcsolata, amely bizonyos modell alapján követési rendszerességet mutat. A kötetlen társalgások párszekvenciái egy nyitó és egy záró egységből (replika) épülnek fel, amelyek megteremtik a kapcsolat létrehozásának, fenntartásának és lezárásának lehetőségét oly módon, hogy egyúttal állandó választási és láncolási lehetőséget is biztosítanak. Schlegloff és Sacks (1973) összefoglalta a szomszédsági párok legfontosabb jellemzőit, melyek a következők:

- egymás után következnek;
- különböző beszélőtől származnak;
- sorrendjük meghatározott;
- egy adott nyitó rész egy meghatározott záró szekvenciát kíván meg maga után.

A szekvenciális rendezettség általános szabálya, hogyha az első beszélő létrehozta a nyitó szekvenciát, akkor a következő beszélőnek a záró szekvenciával kell erre reagálnia. Kivételes esetekben, mikor a párok közé más egységek ékelődnek, a záró rész elmaradhat, vagy több különböző záró rész is szóba jöhet, amelyek közül a választás preferenciák alapján történik. Emellett az is előfordulhat, hogy a nyitó szekvencia válasz nélkül marad, mert a társalgásban hirtelen témaváltás következik be. A válasz ilyenkor vagy teljesen elmarad, ahogy a (4a) példában látható, vagy néhány megnyilatkozással később jelenik meg a társalgásban. Ez figyelhető meg a (4b) beszélgetésben:

(4a) [3, 20–3]
B: *Leszállt a motoros anya (..) leszállt a motoro::s↑*
A: *Leszállt a motoros↑ Igen↓ És mit [csinál↑*
B: Ez (…)] sihuhu (..) anya↓
A: *Igen (.) az egy vonat↓*

A (4a) társalgásban a gyermek hirtelen témaváltásából adódóan az anya kérdése (*És mit csinál?*) az egész társalgás során megválaszolatlan marad.

(4b) [2, 6—11]
B: Hol van a kocsi (..) anya↑ Anya:: (…) (…) a kukába↓
A: Mit csinált a (..) kukába↑
B: *Itt a: róka↓*
A: *Róka↑ Mit keres a [kukában↑*
B: *A::z↑ Sze]metet↓*
A: *Szemete::t↑*

A (4b)-ben az anya kérdésére (*Mit csinált a kukában?*) egy szekvenciapár beiktatása után, ismétlés hatására (*Mit keres a kukában?*) érkezik válasz.

A szomszédsági párok leggyakoribb fajtáit és preferencia-összefüggéseit az alábbi típusokban jelöli meg a konverzációelemzéssel foglalkozó szakirodalom (*Hutchby–Wooffitt*, 2006):

- üdvözlés – üdvözlés;
- kérdés – válasz;

- ajánlat – elfogadás/elutasítás;
- kérés – teljesítés/tiltakozás/visszautasítás;
- parancs – engedelmeskedés/tiltakozás/visszautasítás;
- vád – beismerés/tagadás/védekezés;
- bók – elfogadás/visszautasítás.

A spontán beszélgetésekben legnagyobb szerepe a kérdés–válasz párosának van, hiszen a kapcsolat szempontjából nagyon lényeges, hogy a kérdésre elvárt vagy nem preferált válasz következik (*Levinson*, 1983). Ez jól megfigyelhető az anya–gyermek-társalgásokban is, melyek alapvető szomszédsági párja a kérdés–válasz párosa, és az anyai kérdésekre a gyermek részéről egyforma arányban jelennek meg az elvárható és a nem preferált válaszok. Erre hoz példát a következő két társalgásrészlet:

(5a) [2, 1–4]
A: *Mi a:z*↑
B: *Babakocsi*↓
A: *Babakocsi*↑ *És (..) mi van benne*↑
B: *Baba*↓ *Oh::: (...) Papagáj*↓

(5b) [3, 6–9]
B: *Nénó:: (..) hol a nénó:: (.) anya:*↑
A: Keresd meg↓
B: *Ott van*↑ *(...) pisil a vécébe (...) pisil a vécébe*↓
A: *Ki pisil a [vécébe*↑

Az (5a) példában a gyermek az anya mindkét kérdésére az általa elvárt minimális választ produkálja (*Mi az? Babakocsi.; És mi van benne? Baba.)*, míg az (5b)-ben a kérdésre ismétléssel nyomatékosított nem preferált válasz érkezik: *Hol van? Keresd meg! (...) pisil a vécébe (...) pisil a vécébe.*

A válaszadás fontos szabályszerűsége emellett a relevancia maximája is (*Grice*, 1975/1997), amelynek értelmében a felelet nem ismételhet meg közös tudást, mindig valami új, de a szituációhoz illő információt kell hozzátennie a beszélgetéshez, hiszen így biztosítja az előrehaladást. A következő példában a gyermek tesz hozzá egy fontos részletet az előzőleg elmondottakhoz:

(6) [2, 41–5]
A: Láto::m (..) ott van a: nyuszika↓
B: *Lá:tod*↑
A: *Látom (..) ott vannak a nyuszik, [igen*
B: *Ott] főben*↓
A: *Ott a fűben*↑

A (6) példából jól látható, hogy a gyermek birtokában van a relevancia maximájának, és képes egy odaillő részlettel kiegészíteni az előző forduló tartalmát: *Ott] főben.* A fenti példában szereplő megnyilatkozások szekvenciálisan függő típusúak, mert elvárják a reagálást, míg léteznek olyan replikák, amelyek önmagukban is megállnak (pl. állítás), és szekvenciálisan független módon épülnek be a dialógus szövegvilágába (*Schegloff–Sacks,* 1973). Ezek az anya–gyermek-társalgásokban nem fordulnak elő, mert az anya a gyermek oda nem illő, önmagában álló megnyilatkozásaira is reagál ismétlés (7a) vagy rákérdezés (7b) formájában:

(7a) [2, 1–6]
A: *Mi a:z↑*
B: *Babakocsi↓*
A: *Babakocsi↑ És (..) mi van benne↑*
B: *Baba↓ Oh::: (...) Papagáj↓*
A: *Papagá:j↓*
B: *Hol van a kocsi (..) anya↑ Anya:: (...) (...) a kukába↓*

A (7a) példában szerepel egy olyan megnyilatkozás, amely nem kapcsolódik relevánsan az előzőekhez, az anya mégis reagál rá a megnyilatkozás szó szerinti megismétlésével: *Papagáj. Papagáj.*

(7b) [2, 18—23]
B: *Én tudom↓ Megmutassa::m anya:↑*
A: *Majd megnézzük (..) jó↑*
B: *Leszállt a motoros anya (..) leszállt a motoro::s↑*
A: *Leszállt a motoros↑ Igen↓ És mit [csinál↑*
B: *Ez (...)] sihuhu (..) anya↓*
A: *Igen (.) az egy vonat↓*

Az anya a (7b) példa nem releváns megnyilatkozását kétszeresen is megerősíti: először ismétlő kérdés (*Leszállt a motoros anya, leszállt a motoros! Leszállt a motoros?)*, majd egy újabb információra való rákérdezés segítségével (*Igen. És mit csinál?*). Ez utóbbi célja a megnyilatkozás új információval való kiegészítése, vagyis relevánssá tétele.

A társalgások szekvenciális rendezettségére a kérdés–válasz pár dominanciája volt jellemző, azonban emellett több esetben szerepeltek más típusú szomszédsági párok is. A társalgásokban leggyakrabban az ajánlat–elutasítás (késleltetés) és a kérés–teljesítés szomszédsági párok szerepeltek. Az elhárító válaszok általában a felnőttektől, a teljesítésre utaló megnyilatkozások a gyermekektől származtak:

- ajánlat – elutasítás:

(8a) [2, 14—5]
B: *Kutya↓ Látod↑ (...) Megnézhetem anya↑*
A: *Majd megnézzük utána (...) először meséld el nekem (...) ezt a: mesét (.) jó↑*

(8b) [3, 18—9]
B: *Én tudom↓ Megmutassa::m anya:↑*
A: *Majd megnézzük (..) jó↑*

- kérés – teljesítés:

(9a) [3, 7—8]
A: *Keresd meg↓*
B: *Ott van↑ (...) pisil a vécébe (...) pisil a vécébe↓*

(9b) [2, 17—8]
A: *Lapozzál egyet (.) szerintem ott lesznek [a bocik↓*
B: Ott van↓]

A szomszédsági párok kiegyenlített elrendeződését a sajátos típust képviselő betét- és mellékszekvenciák (*Jefferson*, 1972) egy időre megszakíthatják, különálló szerkezetszigetet alkotva ezzel a beszéd folyamatosságában. A mellékszekvencia önálló szerkezetű kiegészítő rész, amelynek célja a megértés biztosítása, a magyarázatok, félreértések tisztázása, a szókereső folyamatok jelölése. Kapcsolódik a fő témához, de nem konkurál annak aktivitásával, s nem folytatja annak szekvenciáját, hanem elhagyja vagy megszakítja a tematikus folyamatot, hogy valamilyen más aspektusra irányítsa a figyelmet. A mellékszekvencia lezárása után a beszélgetés, amelyet az csak kiegészített, zavartalanul folyik tovább. A mellékszekvencia lehetséges helye és használata pontosan meg van határozva a beszélőváltás rendszerének szekvenciális szerkezetében, kezdete és vége világosan felismerhető. Az ilyen mellékszekvenciák gyakran megjelennek az anya–gyermek-társalgásokban, hiszen az anya állandó magyarázatokkal, körülírásokkal segíti a gyermek kommunikációját:

(10) [2, 21–8]
A: *És a (.) bocikon kívül↑ Az ott (.) milyen autó↑*
B: *A::: (...) nincs autó↓*
A: *Nincs autó↑ Ott az a:: nagy narancssárga (.) a lábadnál (.) az milyen autó↑ Hm↑ Amibe: összegyűjtik a szemetet↑*
B: *E::z itt↑*
A: *Nem az az autó↑ Az a másik (..) az a na::gy (.) narancs[sárga↓*
B: Üm:::↓]

A: *Nézd csa:k↑ Anya mindjárt megmutatja (.) hogy melyikre gondolt↓ Itt is van↓ E:z (..) milyen autó↑*
B: Ü::: a:z (.) nem autó↓

A (10) példában többször is megfigyelhető, hogy az anya a mellékszekvenciák beiktatásával segíti a gyermek interakciós képességeinek fejlődését. Ezek a mellékszekvencák tartalmazhatnak újabb információkat (*Amibe összegyűjtik a szemetet*); kérdéseket (*Ott az a nagy narancssárga a lábadnál, az milyen autó?*) és rámutatásokat is (*Nézd csak! Anya mindjárt megmutatja, hogy melyikre gondolt. Itt is van.*).

A mellékszekvenciával ellentétben a betétszekvencia a diskurzus szekvenciális rendezettségét megtörő, a társalgásba tematikusan nem illeszkedő beszédlépés, amely általában a külvilág valamely eseményére reagál, de a kommunikációs célok megvalósításában nem tölt be releváns szerepet. E sajátos típust képviselő szekvenciák az anya–gyermek-társalgásokra nem jellemzőek, ha mégis előfordulnak, akkor szoros kapcsolatban állnak a hibajavítások társalgásszervező szerepével, amely a konverzációelemzések harmadik fontos vizsgálati szempontja.

A hibajavítások azért válhattak az elemzések kiemelt szempontjává, mert a spontán szövegek hibalehetőségei nagy különbséget mutatnak a tervezett dialógusokhoz képest. Ennek a beszélgetés résztvevőitől független oka lehet a környezeti zaj, de forrása általában az emberi tényezőben kereshető. Ide tartoznak a beszélő artikulációs hibái, az anticipációs vagy perszeverációs nyelvbotlások, a percepciós és memóriazavarok, a hallás problémái, de a szabálytalanság eredhet a szomszédsági párok hibás szerkesztéséből, a szórend- és szótagcserékből és a szöveg szintaxisából is.

A hibákat sokféle módon érzékelhetjük. Jelölheti a hezitálás és a túl hosszú szünet, mutathatja a mondat vagy szó újrakezdése, a partner részéről pedig hibajelzés lehet a visszakérdezés vagy a szöveg megszakítása, amely az egyes megnyilatkozások átfedéséhez is vezethet. A hibák javítása szerves része a szöveg struktúrájának, hiszen általában megváltoztatja a mondat szintaktikai szerkezetét, vagy a fő témához kapcsolódó, de azt nem folytató mellékszekvenciát hoz létre. A javítás a beszélgetés sajátos strukturális egysége, amelynek meghatározott működési szabályai vannak. Ha a beszélő észlelte a hibát, általában már a szekvencia nyitó egységében megpróbálja korrigálni, és önjavítással (*Iványi*, 2001) a további hibaforrásokat elkerülni. Ez nagyon gyakori stratégia a kisgyermekek beszédében, akik már tisztában vannak a helyes alakkal, de beszédprodukciójukban gyakran először még egy másik változat jelenik meg:

(11) [2, 29–32]
A: Az ne::m autó↑
B: *Ne::m↓*
A: Hát akko:: mi az↑
B: *Kutyá- (..) kukásautó↓*

A (11) példában jól látható, hogy a gyermek már képes az önálló hibajavítási stratégiák alkalmazására, amely a bonyolultabb interakciós képességek közé tartozik. A példában az artikulációs tervezés sorrendiségből eredő hibája figyelhető meg (*Kutyá... kukásautó!*), amelynek egyik oka a társalgás egy korábbi témájának (kutya) előretörésében kereshető.

A hibajavítás másik lehetősége a küljavítás (*Iványi*, 2001), amely során a hallgató kívülről jelezheti a hiba kijavításának, az információ pontosításának igényét. Ez a javítási forma gyakran egy mellékszekvenciában jelenik meg, amely a magyarázat, helyesbítés vagy körülírás után befejeződik, és a társalgás általában zavartalanul visszatér az eredeti téma folytatásához. Az anya–gyermek-társalgásokban ez a javítási stratégia is gyakori, hiszen az interakciós képességek fejlesztése érdekében az anya is állandó javításra ösztönzi gyermekét:

(12) [2, 34–7]
B: *Hol a] másik↑ (...) szükke (.) mi anya↑*
A: *Kismadár↓ Szürke↑ Azt mondtad↑*
B: *Ige::n, ottana madár (.) ottana madár↓*
A: *Ott van a (.) [madár↑*

A példában szereplő hibák (*szükke, ottana*) abból erednek, hogy a gyermek artikulációs képességei még nem elég fejlettek a mondanivaló megfogalmazásához, ezért az anya ismétléssel (*szürke, ott van a madár*) és rákérdezéssel (*azt mondtad?*) motiválja őt a hiba kijavítására.

6. Következtetések

A konverzációelemzés során kapott eredmények alapvetően igazolták a kutatás elején megfogalmazott hipotéziseket. Az első hipotézis azt állította, hogy az anyanyelv elsajátítása mellett az anyának nagy szerepe van a gyermek interakciós képességeinek fejlesztésében is. A konverzációelemzés során kapott eredmények ezt igazolták, hiszen a gyermek az alapvető társalgási stratégiákat az anya interakciós viselkedése alapján utánzással sajátítja el. A vizsgált mintában az anya részéről megfigyelhető volt a beszélőváltás szabályainak tudatosítása a szó átvételére való ösztönzéssel, a külválasztás stratégiájával, a társalgás szekvenciális rendezettségének gyakoroltatása a kérdés–válasz szekvenciapárok és a mellékszekvenciák használatával, és a hibajavítási stratégiák elsajátításában nyújtott segítség.

A másik feltételezés szerint a gyermek társalgási stratégiái már igen korán fejlődésnek indulnak. A vizsgált korpusz ezt is alátámasztotta, hiszen a gyermekek interakciós képességei már 20 és 24 hónapos kor között is igen széles skálán mozogtak, holott az anyanyelv-elsajátításban ekkor még csak a kezdeteknél tartottak.

Az elemzett társalgások alapján a gyermek ebben a korban már birtokában van a beszélőváltás képességének (önkiválasztással és külválasztással), alkalmazza a beszédjog átvételének stratégiáját, ismeri a szomszédsági párok és az együttműködési alapelvek alapvető használati szabályait, és képes a hibák kérésre történő vagy önálló kijavítására is.

7. Összegzés és kitekintés

A kutatás arra törekedett, hogy felhívja a figyelmet az anyanyelv-elsajátítás eddig kevésbé kutatott területére, a társalgási szabályok elsajátításának kérdésére. Az elemzésnek nem volt célja átfogó képet adni a társalgási stratégiák elsajátításának egyes állomásairól és üteméről, csupán egy viszonylag korai szakasz vizsgálatával kívánta bemutatni, hogy ezek a képességek már igen korán, az anyanyelv-elsajátítás első fázisaival együtt jelentkeznek. A kutatásban felhasznált beszélgetések arról tanúskodnak, hogy a társalgás egyes formái már a korai életszakaszban jelen vannak, a társalgási szabályok elsajátítása pedig fontos szerepet tölt be a későbbi kommunikációs képességek megalapozásában és a társadalomba való beilleszkedés folyamatában. A vizsgált minta viszonylag kis terjedelme nem teszi lehetővé a széles körű általánosítások és következtetések megfogalmazását, hiszen azokhoz terjedelmesebb és több életkori szakaszra kiterjedő empirikus kutatásra lenne szükség. Ezért a továbbiakban érdemes lenne az anyanyelv-elsajátítás korszakaihoz hasonlóan megvizsgálni az interakciós szabályok elsajátításának ütemét, fejlődésük egyes állomásait. Jelen kutatás megállapításai a társalgási képességek további vizsgálatához, a társalgási stratégiák elsajátításának és fejlődésének tanulmányozásához, az interakciós kompetencia kialakulásának kutatásához nyújthatnak kiindulópontot és segítséget.

JEGYZETEK

[1] A tanulmány az Oktatási és Kulturális Minisztérium és az Anyanyelvápolók Szövetsége 2008. évi anyanyelvi pályázatán díjazásban részesült pályamunka átdolgozott változata.

[2] Forrás: http://kitti-szonja.blog.hu

[3] A tudományág részletes ismertetésére német és angol nyelven l. Althaus–Henne–Wiegand, 1980: 318; Besch–Knoop–Putschke–Wiegand (Hrsg.), 1982: 301; Bußmann (Hrsg.), 1983: 273; Ammon–Dittmar–Mattheier eds., 1987: 888, 1095; Crystal, 1987: 116, 402; Lewandowski, 1990: 357–359; Linke–Nussbaumer–Portmann, 1991; McArthur, 1992: 316; Asher (ed.), 1994: 749; Dausendschön–Gay, 1999; Have, 2005; Hutchby–Wooffitt, 2006; magyarul l. Pléh–Síklaki–Terestyéni, 1997: 393–394; Iványi, 2001.

[4] Jelölési rendszerét Gail Jefferson alakította ki, de a transzkripcióknak különböző variánsai vannak (Kallmeyer, 1988: 1103; Boronkai, 2007).

[5] A transzkripciós rendszer alkalmazására l. Heritage–Atkinson, 1984; Psathas–Anderson, 1990; Psathas 1995.

[6] Hasonló kutatásokra l. még Goodwin, 1981, 1990; Schlegloff ,1984; Kendon, 1990; Hopper, 1992.

[7] A turn angol szó jelentése 'a szó magához ragadása, lépés'; a turn-taking: 'lépésváltás' jelentésben használatos. A magyar nyelvű fordításokban a beszélőváltás megnevezésére több kifejezés is szerepel: *szóátadás* (Wardhaugh, 2002: 270), *forduló*: az egy beszélő által elmondott szöveg, mely néhány esetben magában foglalja a beszélőváltást is (Sacks–Schlegloff–Jefferson, 1974), *fordulat* (Horányi, 1978: 145), *újramegszólalás* (Szende, 1995: 79).

[8] Magyar nyelven sorbarendezésként, a szekvencialitás pedig sorozatként is olvasható (vö. Horányi, 1978: 143).

IRODALOM

Althaus, H.–Henne, H.–Wiegand, H. E. (Hrsg. 1980): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Niemeyer, Tübingen.

Ammon, U.–Dittmar, N.–Mattheier, K. J. (eds. 1987): *Sociolinguistics/ Soziolinguistik*. Walter de Gruyter, Berlin–New York.

Asher, R. E. (ed. 1994): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Pergamon Press, Oxford–New York–Seoul–Tokyo.

Barlow, M.–Kemmer, S. (2000): Introduction: A usage-based conception of language. In: M. Barlow–S. Kemmer (eds.): *Usage-based models of language*. CSLI Publications, Stanford.

Berko Gleason, J.–Bernstein Ratner, N. (eds. 1998): *Psycholinguistics*. Harcourt Brace College Publishers, Orlando.

Besch, W.–Knoop, U.–Putschke, W.–Wiegand, H. E. (Hrsg. 1982): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. Walter de Gruyter, Berlin–New York.

Bohannon, J. N.–Warren, E.–Lenbecker, A. (1985): Theoretical approaches to language acquisition. In: Berko Gleason, J. (ed.): *The developement of language*. Charles E. Merill Publishing Company, Columbus–Toronto–London–Sydney. 173–227.

Boronkai Dóra (2007): A konverzációelemzés szemiotikája. In: Balázs Géza–H. Vargha Gyula (szerk.): *Szemiotika és tipológia. Magyar Szemiotikai Tanulmányok* 12–14. Magyar Szemiotikai Társaság, Líceum Kiadó, Budapest–Eger.

Bußmann, H. (Hrsg. 1983): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Kröner, Stuttgart.

Bybee, J. L. (2006): From usage to grammar: The mind's response to repetition. In: *Language* 82, 711–733.

Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, Hague.

Crystal, D. (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press, Cambridge–New York–Port Chester–Melbourne–Sydney.=(1998): A nyelv enciklopédiája, Osiris Kiadó, Budapest. 15–48.

Dausendschön-Gay, U. (1999): Wortsuchprozesse. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 9, 97–104.

Deppermann, A. (1999): *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Leske–Budrich, Opladen.

Dressler, W. U. (1995): Form and function in language. In: S. Millar–J. L. Mey (eds.): *Proceedings of the First Rasmus Rask Colloquium*. Odense University Press, Odense. 11–36.

Goodwin, C. (1981): *Conversational Organisation: interaction between speakers and hearers*. Academic Press, New York.

Gósy Mária (1984): *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

Grice, H. P. (1975/1997): A társalgás logikája. In: Pléh–Síklaki–Terestyéni (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–227.

Have, P. Ten (2005): *Doing conversation analysis. A practical guide*. Sage, London.

Hopper, R. (1992): *Telephone Conversation*. Indiana University Press, Bloomington.

Horányi Özséb (szerk. 1978): *Kommunikáció 1-2. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Hutchby, I.–Wooffitt, R. (2006): *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Polity Press, Cambridge.

Iványi Zsuzsanna (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. In: *Magyar Nyelvőr* 2001/125, 2. szám. 74–93.

Jefferson, G. (1972): Side Sequences. In: D. Sudnow (ed.): *Studies in Social Interaction*. Freeprint, New York. 294–338.

Jefferson, G. (1989): Preliminary notes on a possible metric which provides for a standard maximum silence of approximately one second in conversation. In: Button–Lee (eds.): *Conversation: an interdisciplinary perspective*. Multilingual Matters. Clevedon. 86–100.

Kallmeyer, W. (1988): Konversationsanalytische Beschreibung. In: U. Ammon–N. Dittmar–J. Mattheier (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Halbband 2. Walter de Gruyter, Berlin–New York.

Kendon, A. (1990): *Conducting interaction*. Cambridge University Press, Cambridge.

Ladányi Mária–Tolcsvai Nagy Gábor (2008): Funkcionális nyelvészet. In: Ladányi–Tolcsvai Nagy (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 17–58.

Langacker, R. W. (1999): Assessing the cognitive linguistic enterprise. In: T. Janssen–G. Redeker (eds.): *Cognitive linguistics: Foundations, scope, and methodology*. Mouton–de Gruyter, Berlin–New York. 13–60.

Lengyel Zsolt (1995): A gyermeknyelvi dialógus vizsgálatának néhány kérdése. In: Telegdi–Pléh–Szépe (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII. Nyelvészet és pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 117–127.

Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge University Press, London.

Lewandowski, Th. (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. Quelle–Meyer, Heidelberg–Wiesbaden.

Linke, A.–Nussbaumer, M.–Portmann, P. R. (1991): *Studienbuch Linguistik*. Max Niemeyer, Tübingen.

McArthur, T. (1992): *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford University Press, Oxford–New York.

Pléh Csaba (1985): A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának modelljeiről. *Pszichológiai Tanulmányok* XVI. 105–188.

Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyéni Tamás (1997 szerk.): *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Psathas, G. (1995): *Conversaion analysis: the study of talk-in-interaction*. Sage, Thousand Oaks.

Psathas, G.–Anderson, T. (1990): The practices of transcription in conversation analysis. In: *Semiotica* 78, 75–99.

Rosengren, K. E. (2004): *Kommunikáció*. Typotex, Budapest. 99–108.

Sacks, H.–Schlegloff, E.–Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking conversation. In: *Language* 50/4, 696–735.

Schlegloff, E. A. (1984): On some questions and ambiquities in Conversation. In: J. M. Atkinson–J. Heritage (eds.): *Structures of social action. Studies in conversational analysis*. Cambridge University Press, Cambridge. 28–53.

Schegloff, E. A.–Sacks, H. (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica* 8, 289–327.

Szende Tamás (1995): *A beszéd hangszerelése. Idő, hangmagasság, hangerő és határjelzés a közlésben*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.

Tomasello, M. (ed. 1998): *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Lawrence Erlbaum, New York–London.

Tomasello, M. (2000): First steps toward a usage-based theory of language acquisition. In: *Cognitive Linguistics* 11, 61–82.

Wardhaugh, R. (2002): *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest. 214–282.

VARGA NOÉMI–VARGA NORBERT

A kultúra és a nevelés kérdése a társadalomban: Eötvös József, az altruista centralista

Eötvös József életútjában a politikai, az írói, a jogászi és a nevelői szerep szimbiózist alkotott. A társadalomtudományok kedvelt kifejezésével Eötvöst „homo politicus”-nak nevezhetjük. Tehetjük ezt azért is, mert elvbarátaival, a centralistákkal együtt az 1840-es években liberális alapállásból, de az ellenzék sorai között sui generis módon nyúltak a kor égető társadalmi problémáihoz. Szocializációs csatornaként tekintettek a Gutenberg-galaxis adta lehetőségekre, és a politikai kultúrára nevelés eszközeként értelmezték publicisztikai és írói szerepüket. Eötvös A falu jegyzője *című művét a kortárs kritikusok ezért nevezték az első nagy magyar irányregénynek. A zsivány/betyár nonkonform életforma bemutatásával az író „görbe tükröt” tudott tartani a társadalom elé.*

Bevezető gondolatok

Amennyiben elmélkedni támad kedvünk a társadalom, a politika, a művészet és a nevelés kapcsolatáról, akkor Eötvös József személyében optimális alanyra lelhetünk. Életének minden mozdulata és alkotása arra figyelmeztet minket, hogy a társadalom is nevel: intézményeivel, értékrendjével, a magatartásokat irányító mintákkal. Nem feledkezhetünk meg az elit példamutatásáról, amely saját soraiban is éles vitákat eredményezhet. Ennek lehetünk tanúi, amikor Széchenyi és Eötvös polémiáját olvassuk 1841-ben a társadalmi prioritások kérdésében. A gróf jó alkotmányt ajándékozott volna, és a nevelés kérdését nem tartotta korszerű problémának, ezzel szemben a báró a népnevelést a legsürgősebb szükségnek tartotta, a politikai célok elérésének, fundamentumának. Eötvös politikai reformer volt, aki azonban a nevelésnek primer szerepet tulajdonított, ezért volt számunkra különösen izgalmas a kiválasztott mű egy kicsiny szegmensének értelmezése.

Tanulmányunkban a zsiványságot – mint a társadalomból kiszakítottak és kitaszítottak szubkultúráját – Eötvös József 1845-ben befejezett *A falu jegyzője* című műve alapján mutatjuk be. Vizsgálódásunk politológiai indíttatású, amely arra keresi a választ, hogy a szerző a műben felsorakoztatott zsivány/betyár szereplők közreműködésével mire akarta szocializálni, tanítani és nevelni hallgatóságát. A szerző elképzeléseinek és gondolatainak pontos megértése miatt azonban 1845 előtti munkásságára is tekintettel kell lennünk, ugyanis teóriája állandó jelleggel változott. Az eötvösi elképzelések megértéséhez szükségesnek tartottuk, hogy életéről és a Közép-Európa számára lényeges eseményekről rövid történeti áttekintést adjunk 1845-ig. Ezt dolgozzuk fel a tanulmány első fejezetében. A további részekben a konkrét mű bemutatásával foglalkozunk. A tanulmányt epilógussal fejezzük be.

Történelmi kitekintő

Ennek a fejezetnek nem az a célja, hogy az eötvösi életrajz és az 1813–1845-ig megtörtént események pontról pontra történő leírását adja [1]. Feladatának csak azt tekintettük, hogy *A falu jegyzője* c. mű megértéséhez szükséges lényeges irányvonalakra mutassunk rá, hiszen Eötvös maga jegyzi meg: *„A költészet kedves játékká aljasul, ha különbözik a kor nagy kérdéseitől...”* (*Eötvös,* 1992: 193).

Az adott történelmi korszak eötvösi ars poeticájának tekinthetjük a Szalay Lászlóról tartott emlékbeszédében elmondottakat: *„...süllyedésünkért nem sorsunkat, hanem magunkat kell vádolni, hogy maga a nemzet szállt alábbra, s elidegenedve saját hazájában, nem is érdemel mást; ez fájt a magyarnak; s mi őt tettre ébreszté, nem a hazafiúi remény, hanem a hazafiúi szégyen vala...Az egész korszak törekvéseinek magyarázata ebben fekszik*” (*Schlett,* 1987: 11).

Báró Eötvös József 1813-ban született Budán, egy aulikus hivatalnok-arisztokrata családban. A budai királyi gimnáziumban szembesült először a családjában megszokott kozmopolita politikai irány és a nemzeti közvélemény közötti különbséggel. Apja, ifj. Eötvös Ignác (és nagyapja is) császárhű politikusként szemben állt a rendi ellenzékkel. Még nevelője, az ős-ellenzéki Pruzsinszky József is predesztinálva látta a hazaárulói attitűdöt: *„Bizony ez igaz, még az apád is az, s te is az leszel, hiszen nem is tudsz tisztességesen magyarul beszélni*” (*Schlett*, 1987: 12). A Martinovics-összeesküvés miatt börtönt szenvedett nevelő azonban penetrálta tanítványának lelkét a liberalizmus eszméjével (*Klaniczay,* 1982). A liberális eszme összeért a 19. századi nacionalizmussal, amelynek következtében a hazafiság már nem pusztán kurucos Bécs-ellenességet, hanem magyar öntudatot és a társadalom iránti elkötelezettséget is jelentette. A reformkor liberálisa magyarságát nyelvében, kultúrájában, s nem rendi privilégiumaiban találta meg. A húszas-harmincas évek fordulóján ugyanis változás történt a magyar politikai gondolkodás történetében. Az évszázadokon keresztül a rendi dualizmust jelentő idegen abszolutizmus versus (rendi) natio közötti törésvonalat egy más típusú szembenállás váltotta fel.

Eötvös József egyetemi évei alatt ismerkedett meg Szalay Lászlóval, akinek gondolatai nagy hatást gyakoroltak rá. Itt kell megjegyeznünk, hogy Eötvös barátai – a későbbi centralisták – mind német környezetben nőttek fel és polgárosultak voltak [2]. Ennek ellenére a liberális paradigma megjelenése – Széchenyi István *Hitel* – Eötvös számára kezdetben érthetetlennek bizonyult, mert idő előttinek tartotta Széchenyi terveit. Eötvös először Dessewffy Józseffel értett egyet, aki a *Hitel* által leginkább érintett rendi ellenzék képviseletében élesen kritizálta Széchenyi művének szemléletét [3]. Széchenyi rendezőelve – amelynek segítségével értelmezni tudta a magyar társadalom minden alrendszerére kiterjedő valóságot – képes volt a tennivalókat kanalizálni és rendszerbe integrálni. Ezáltal a feudális struktúra felbonthatóvá vált. Eötvös nem a reformokat ellenezte, hanem a prioritások kérdésében került szembe Széchenyivel. Számára nem a gazdasági utilitarizmus a legfontosabb, hanem a kultúra. A reformok helyes sorrendje: a patriotizmus erősítése, a polgárok nevelése és a kultúra növelése. Írói tevékenységét is hazafias tettnek szánta, mert a műveltség, a nyelv fejlesztésében a nemzet erősítését látta. A filantrópia eszköztárát akarta felhasználni a jószívűség és áldozatkészség felébresztésével. A politika legfőbb eszközeinek a lelkesedést, az áldozatkészséget és az erényességet tartotta.

A politika természetének megértésében Kölcseytől kapott segítséget az 1832–36. évi országgyűlés idején. A közigazgatás rendszeréről először 1833-as aljegyzői kinevezésekor szerzett empirikusan ismereteket. A kor szokásának megfelelően 1836-ban nyugati körútra indult [4]. Az út nagy hatást gyakorolt rá, és véglegesen kialakult benne az a meggyőződés, hogy a liberalizmus társadalmi értékeit nemcsak íróként kell képviselnie, hanem a politikában is tevékenyen szerepet kell vállalnia. Az angliai polgárosodást és társadalmi modernizációt tekintette példaértékűnek [5].

Külföldi útjáról hazatérve a politikai életbe való bekapcsolódás lehetőségeit kereste. Két alternatíva kínálkozott számára: vagy kormányhivatalt vállal, vagy a megyei közéletben vesz részt. Eötvös tudatában volt annak, hogy a „haza és haladás" jelszavának követője csak ellenzéki lehet. Az ellenzékiek legfontosabb intézménye a megye volt, ezért többször felszólalt a Sáros megyében fekvő Eperjesen tartott megyegyűlésen. Tanulmányt írt a börtönügyről és belépett a Kaszinóba. Majd a kerületi tábla ülnökévé nevezték ki. Alsótáblai követté azonban annak ellenére sem akart válni, hogy az ellenzék országos erővé kezdett szerveződni.

Eötvös a magyar törvényeknek megfelelően, nagykorúvá válva személyre szóló meghívást kapott az országgyűlés felsőtáblájába. Fő céljának tartotta az egyetemes szabadság és boldogság, valamint az emancipáció és az egyenlőség megteremtését. Politikájának középpontjában a szabadságra született ember áll, amelyet a társadalom átalakító törekvéseinek kiindulópontjává tett. A szabadsághiányt tartotta a nyomor és a zsidók elkülönülése okának. Írországi analógiák segítségével – *Szegénység Irlandban* című tanulmánya 1840-ben jelent meg a Budapesti Szemlében – mutatta be a szegénység alapvető okát, a kettős elnyomást. A duális presszió két pólusán az angol uralmat és a földbirtok monopóliumát látta, és ítéletet mondott az elnyomás felett: „*Hol a földbirtok kevesek által monopolizáltatik, hol a munkát kereső nép általellenében csak egyes nagybirtokosok állnak, hol maga a nép a birtokból vagy legalább annak használásából kizártatik: ott csak koldusokat, csak szerencsétlen pórt kereshetünk*" (*Schlett*, 1987: 43).

Ezt a helyzetet azért látja veszélyesnek, mert revolúcióhoz vezet, ami újra csak a kibontakozás akadálya lesz.

A '30-as évek végén és a '40-es évek elején született írásaiban egy optimista, fejlődéspárti politikus jelenik meg. Eötvös a Benjamin Constant által leírt utat követte, amely mindent az individuális érdekek szabadságára bízott a hatalommegosztás princípiumának segítségével (*Constant* 1997). Ennek fényében zajlottak első felszólalásai az országgyűlésen. Pozíciója egyértelműen ellenzéki volt, de a kormánnyal való megegyezést hangsúlyozta. Az 1839–40-es országgyűlésen elfogadták a magyar nyelv hivatali kiterjesztéséről szóló törvényt és az önkéntes örökváltság intézményét.

Kossuth Lajos szerkesztésében 1841-ben megjelent a Magyar Hírlap, amely a liberális táboron belül kirobbantotta az ún. „modor vitát" (*Schlett*, 1999: 167). A vitába Eötvös is bekapcsolódott, és a nyilvános politizálás mellett foglalt állást. Széchenyinek írt levelében kifejtette, hogy a kossuthi mozgósítás helyes, és a közvélemény bekapcsolása a társadalmi vérkeringésbe szükségszerű. Eötvös támogatta azt az elképzelést, hogy a gyökeres javítás csak tömegnyomással érhető el. A tényleges fejlődés feltételét a nép felszabadításában látta, amely egyben a békés fejlődés garanciája is volt. Eötvös a vitában Kossuth mellé állt, de másokkal össze nem téveszthető irányzatot követett, a „harmadik utat", amely elkülönítette, majd szembefordította az uralkodó ellenzéki áramlattal.

1841-ben családja anyagi helyzete megrendült, így elszakadt az arisztokráciától, de nem a köznemességhez csatlakozott, hanem a városiasodott intelligencia körében érezte jól magát. Concha Győző mutatott rá, hogy Eötvös családja eredetileg sem a nagybirtokos arisztokráciából származott, hanem a hivatalnokiból, amely szerényebb vagyonánál fogva csak lazább természetű érdekkapcsolatban állt (*Veliky*, 1998). A középnemességtől, amelyből eredetileg kiemelkedett ez a réteg, többé-kevésbé elidegenedett magasabb műveltségével, urbánus életmódjával és külön érdekeivel. A ténylegesen meglévő politikai erőkhöz csak lazán kapcsolódott, mert szemben állt a nemesi kiváltságokkal, s az ősi alkotmányt sem kímélte. A kortársak megrovón centralistáknak (doktrinereknek) nevezték őt és barátait, vagy maliciózusan csak a hét bölcsnek [6]. Eötvösék szembekerültek a teljes politikai intézményrendszerrel – a nemesi vármegyével is. Ezt akkor tették, amikor a nemesi liberalizmus reformprogramja a megyékben már komoly ellenállásra talált, ugyanis a kisnemesség a privilégiumsértések ellen lépett fel. Az 1843-ban tartott országgyűlési választások során a liberális ellenzék tapasztalatai megrázóak voltak. A politikai napirendet a nemesség adófizetése uralta. Ennek megfelelően az 1843–44-es dispután a siker a legfontosabb kérdésekben elmaradt [7]. A centralisták ezek után az ország egész politikai struktúrájának átalakítására törekedtek. Nem az önkormányzatiság, hanem a nemesi vármegye ellenfelei lettek. Eötvös és társai így nem középre, hanem a konzervatívok és a nemesi liberalizmus össztüzébe kerültek.

Egyre fokozódó népszerűtlenségüket a kor legbefolyásosabb sajtóterméke, a Pesti Hírlap kézbekerítésével sem tudták csökkenteni. Szalay László 1844. július 1-jén vette át a lap szerkesztését, miután Landerer a kormány felszólítására, anyagi jellegű vitára hivatkozva kierőszakolta Kossuth távozását. Az ellenzék vezérei – Batthyány Lajos és Teleki László – rávették a centralistákat, hogy a Pesti Hírlapot bocsássák az egész ellenzék rendelkezésére. Eötvös és Trefort pedig vállalták, hogy nem írnak a lapban, amelyben ezek után nem jelentek meg a megyerendszert támadó cikkek. Igaz, az ellenzék is fokozatosan felvette programjába a centralisták többi releváns programpontját, mint a népképviseleti struktúrát és a kormány felelősségét.

Eötvös ebben a kiélezett társadalmi és politikai miliőben írta meg *A falu jegyzője* című irányregényét [8].

Misericordianus fráter és a municípium

Az előző fejezet akkor érte el a tanulmány írói által szándékolt célt, ha kitűnt belőle a 19. századi liberális ideológia jellemvonása és Eötvös Józsefnek ezekbe vetett megkérdőjelezhetetlen hite. Az világossá vált számunkra, hogy *A falu jegyzőjének* írója a feudális rendszer alapviszonyát kívánja megváltoztatni. Témánk szempontjából – a zsiványság kérdése – sem tehetünk mást, mint Eötvössel együttgondolkodva a kriminális kérdés megjelenésének okát is az adott rendszer struktúrái között keressük. Annak érdekében, hogy a zsiványság dilemmáihoz közelebb kerülhessünk, analizálnunk kell a regény alapján a municípiumot, amely törvényeivel és szokásvilágával együtt a regény hőseinek az életteret szolgáltatja. Ezért először a vármegye szerkezetéből adódó antinómiákat vizsgáljuk meg.

A korteskedés kérdése a regényben központi szerepet tölt be, hiszen minden cselvetés és illegalitás a megyei köztisztviselői pozíciók megszerzéséért történik közvetett vagy direkt módon. A zsiványok portréi is így kerülnek előtérbe. A nemesi vármegye sokszor nem volt képes gátat vetni a választások idején a felizgatott szenvedélyeknek. A közteherviselés melletti agitáció ellenhatásaként a „nem adózunk” jelszava köré szerveződő „párt” kortesei a regénybeli Taksony megyében is képesek voltak mozgósítani a kisnemesek tömegeit. A küzdelmek nemegyszer véres eseményekbe torkolltak. *„A nemesi tömegek politikai mozgósítása révén relatíve csökkent az »intelligencia« politikai súlya, a racionális érvelést az izgatás váltotta fel*” (*Schlett*, 1999: 182). I. Ferenc császár 1819. február 16-án rendelte el, hogy a megyei választásokon a nemeseknek személyenként kell voksolniuk. Eötvös a lélekvásárlás eszközének megjelenését és a nemesi tömegek heves reformellenességét ábrázolja. Cáfolni kívánta a vármegyerendszer használhatóságán alapuló koncepciót. A főispán (Marosvölgyi gróf) színrelépésével is bizonyítja, hogy Magyarország nem az az ország, ahol a hatalom legitim birtokosait az alkotmányos eszmék lelkesítenék. Ezzel Eötvös az aulikus arisztokrácia jellemrajzát is megadta.

A népképviseleti rendszerre alapozott alkotmányos monarchia ideálját Tengelyi Jónás, a falu jegyzője képviseli. Tengelyi a problémák észlelése után erőfeszítéseket tesz a megyerendszer gyengeségeinek korrekciójára, és ezért vesz részt a kampányban az ellenzék oldalán. A korteskedés ellenszereként kíván fellépni, de saját „párttársai" is megszegik ígéretüket. A jegyző felméri, hogy szabadság és rend nélkül ezek a problémák nem orvosolhatóak. Nem csodálkozhatunk, hogy Gyulai Pál a regényt a „demokrácia jajkiáltásának" nevezte (*Veliky*, 1998: 184).

Átsejlik a szövegen Eötvös kijegecesedett álláspontja: a két neuralgikus fogalomból következő veszélyt csak a képviseleti rendszer bevezetése változtathatja meg, amelyet tovább affirmálna a szabad községek elvén alapuló önkormányzatiság. A centralisták által megálmodott polgári társadalom alappilléreit, a helyi önkormányzatiságot, valamint a városok alapvető szerepét Alexis de Tocqueville 1835-ben megjelent *A demokrácia Amerikában* című munkájából ismerhette meg. Jól kitűnik a vármegyerendszer hibája, amikor a jegyzőnek kétségbe vonják nemességét, ugyanis választási jogokkal a honoráciorok nem rendelkeztek [9]. A nemesi vármegye átmenthetősége egy Eötvös által áhított polgári társadalomba erősen megkérdőjeleződik. Bődy Pál a regényt ezért tartja a centralista program társadalmi szempontú bemutatásának (*Bődy*, 2004). Levonhatjuk a következtetést: a megyerendszer strukturális okokból alkalmatlan a korteskedés ellenszereinek megtalálására. A táblabírómítosz Zrínyi politikai gondolatai óta épülő falára Eötvös is ráépíti a saját kövét. Az ország igazságszolgáltatási struktúrájának szétszakítottságából és a megyei hatóságoknak való politikai kiszolgáltatottságából fakadó nehézségek is kitűnnek. Ez a rendszer a törvényhozást kiszolgáltatta a partikuláris érdekeknek, ezenkívül megakadályozta a végrehajtó hatalom hatékony működését, mert nem biztosította a törvények uralmát.

A hatalmi ágak elválasztásának hiánya a megyében jól kitűnik a bírói és a közigazgatási hatalom fúziójából. Ez a duálunió azonban kizárja a hatékony igazgatás lehetőségét. Bemutatja a bírói hatóság hallatlan lassúságát, és a választások és kinevezések rendszeréből adódó dependenciáját. Megjelenik a bírói szokás vak követésének esete úgy, hogy ellenében világos törvényekre hasztalan hivatkozni. Másfelől minden bírói praktikum hiánya, úgyhogy ugyanazon tárgyban, ugyanazon bíróság is egészen máshogy ítél. A hatásköri összeütközések sem ritkák a bíróságok között. Ezt reprezentálja Völgyesy példája a vésztörvényszékkel szembeni fellépésekor. Némi reménnyel csak az kecsegtet, hogy Nyúzót a mű végére megbuktatják hivatalából (*Eötvös,* 1992).

A nemesség műveletlensége is bemutatásra kerül a regényben. Ebben látja Eötvös a közteherviseléssel való szembehelyezkedés fő okát. A megyében uralkodó közhangulat ebben a kérdésben még a „haladás párt" tagjait is megingatta. *„Aki jogainkat minden ajkú és származású lakosra kiterjesztve meg akarja semmisíteni* *szabadságunkat: az a mi ellenségünk!*" (*Eötvös*, 1992: 92). A nép iskolázottsága még siralmasabb állapotokat tükrözött; a kiváltságos osztály tagjaként ezért kesereghet Berzsenyi a jobbágygyermekek hiányos oktatásán. Élesen kidomborodik a regény irányzatos jelentése, amely közéleti cselekvésre ösztönöz, valamint az irodalom arisztotelészi feladata, azaz a gyógyítás.

A hazát érintő súlyos problémák is megjelennek a regényben, amikor a szerző rámutat, hogy a vármegyei keretek alkalmatlanok a haza megvédésére. Karvaly Ágostonnak, a megye várnagyának példáján keresztül prezentálja a hiányosságokat, aki az 1809-es nemesi inszurrekció idején tűnt ki „bátorságával". Kontrasztként megjelenik az országgyűlések újonc-megszavazásai által a központi hadseregbe kényszerített és ott bátorságával érdemeket szerzett János huszár alakja. A nevelés fontos területeként a birodalmi logika a műveletlen, iskolázatlan jobbágylegényekből személyiségük átformálásával ütőképes, fegyelmezett hadsereget alkotott meg. János feladatmegoldó képességét a 21. század fejvadász cégei is elismeréssel nyugtáznák.

Eötvös felhívja a figyelmet a pénztőke növekvő relevanciájára is, amely még a nemesi címerek csillogását is képes felülmúlni. Réty alispán indulatosan figyelmezteti fiát, Ákost, hogy szegény lányt ne vegyen feleségül. A megyei elit életmódjával szembeni kontrasztként a szegények nyomora jelenik meg. A szenvedés ellen a keresztény szeretet parancsa mellett Eötvös pragmatikus okok miatt is fellépett, mert az elégedetlenség felforduláshoz vezet, pedig a közösség békés életét csak az igazságos törvényekkel szabályozott rend biztosíthatja.

Felvetődik az ország nem magyar lakói nemzeti egységbe való olvasztásának dilemmája is. Eötvös a zsidók emancipációjának esélyeit latolgatja. Üveges Jancsi alakjába sűríti a zsidók és a szegények osztályrészét. A honszeretetet csak akkor lehet a zsidóság körében generálni, ha jogokat kapnak. Emellett a hétköznapi kommunikációban is befogadásra és nem gúnyra kell találniuk [10]. A zsidóság elismerése egyenes arányban volt gazdagságukkal. A megoldandó kérdés horizontján feltűnnek más etnikumok is, mint a hazai cigányság, valamint az író által orosznak nevezett (valószínűleg ruszin) lakosság is.

A vármegyék hatáskörébe tartozó büntetés-végrehajtási intézetekben uralkodó áldatlan állapotokat éles kritikával illeti a mű. Eötvös ars poeticája a büntetés céljáról – John Howard, Beccaria és Bentham nézeteit követve – a gonosztevők megjavítása és jóra nevelése lenne. A velencei dózsepalotákkal való analógia segít a megyeházán működő fogházak bemutatásánál. „*Aki átlép tömlöcének küszöbén, erkölcsi halálra ítéltetett*" (*Eötvös*, 1992: 340). Széchenyi a tömlöcök javítását idő előtti javaslatnak tartotta, ez az álláspont azonban Eötvös számára elfogadhatatlan volt, aki még a büntetés-végrehajtási intézetek útján is nevelni akart. Relevánsnak tartotta ezt két aspektusból is: egyrészt a polgári társadalom biztosításáért, másrészt a velünk született jogok tiszteletéért. Igazán hatékony metodológiájú nevelés csak Porvár börtönében zajlott – minden rab elsajátíthatta a bűnelkövetés legújabb praktikumát.

Eötvös arra az aspektusra is rámutat, hogy mind a politikai ellenzék hívei, mind a hatalmon lévőket támogatók a fennálló politikai rendszer alapvető normáit és eljárási módjait változatlanul akarják hagyni. Regényében Bántornyi James a nemesi liberalizmus ironikus vezéralakja, aki nagy gonddal alakított egy állatkínzás elleni egyesületet. Deák Ferenc és Toldy Ferenc liberális ellenzékiként ezért utasította vissza a mű ideologikus világképét, és előbbi ezért tartotta „orvosi lónak" (*Z. Kovács*, 2002: 86) a regényt. Németh László egy augusztiánus kiindulópontjából nevezi a vármegye megtestesítőinek pártját diabolikusnak, míg az angyalok pártjában az új nemzedék fiataljait és Violát juttatja párttagsághoz (*Veliky*, 1998).

Az intelligencia és a betyár

A betyárvilág a 19. században élte Magyarországon virágkorát, amely biztosan nem maradt hatás nélkül Eötvösre. Sőt, a társadalmi banditizmus európai története is ismert volt a korabeli olvasó számára. Német nyelvterületen többek között Schiller rajzolta meg alakját, Nikolaus Lenau osztrák költőnek köszönhetően pedig egész Európa előtt vált ismertté az elmaradott magyar vidék és annak különc szereplője. A reformkor ellenzéki vezéreit különösen bosszantotta, hogy a Habsburg propaganda mindent elkövetett, hogy nemzetünket rossz színben tüntesse fel. A betyár karakter azonban sokszor kihagyhatatlan eleme lett az irodalmi alkotásoknak, gondoljunk csak az egyik Szigligeti Ede-műben felbukkanó Sobri Jóskára.

A falu jegyzője első két fejezetének ismérvei után térhetünk rá a zsiványság kérdésének vizsgálatához. A legegyszerűbb különbségtételt az etika nyelvén tudnánk megfogalmazni: a normakerülő ember, tehát a zsivány és a normakövető polgár között. Éles különbséget kell tennünk azonban a zsiványság két csoportja között: normaszegővé válhat valaki egyrészt presszió hatására vagy önmaga cselekvőképességén túlmutató okokból, másrészt tudatos választással, a szabad akarat teljes birtokosaként. (Természetesen a regényben a zsivány megtisztelő cím odaítélését a vérbíróság tagjai a „vox populi vox dei" elve alapján döntötték el.) A nemes bandita prototípusául a 14. században élt Robin Hood szolgált, akinek végső alakja csak a 16. században vált ideállá. A Kárpát-medencében a betyár általában a társadalmi igazságszolgáltatás, a feudális elnyomás elleni harc képviselője, amely magába foglalta a Habsburg elnyomás elleni küzdelmet is. Érdekes komparatív elemzésre ad lehetőséget, ha a történész Hobsbawm tipológiáját hívjuk segítségül, és vetjük össze azzal a képpel, ami Eötvös fejében élt. A jó ügyért harcoló „nemes Bandita" ismertetőjegyei a következők (*Küllős*, 1988):

- a bandita normaszegése az állami vagy helyi erőszak-apparátussal való összeütközéssel kezdődik, ezért az üldözött betyár a saját közössége szemében áldozat;

- megbünteti a rosszakat, akik a hagyományos paraszti életmód felforgatói;
- a gazdagoktól való rablás célja a szegények támogatása;
- embert csak önvédelemből és bosszúból öl;
- nem hagyja el a lokális értelemben vett közösségét, s ha túléli az üldözéseket, becsületes polgárként tevékenykedik;
- a nép csodálja és segíti;
- halála mindig árulás miatt következik be;
- a néphagyomány szerint sebezhetetlen;
- nem ellensége az uralkodónak, csak a helyi elnyomó gépezettel szemben harcol.

A magyar folklórban megjelenő „igazi betyár" ennek a képnek minden pontban megfelel, sőt még az olyan „hétpróbás gazembereket" is ehhez a képhez csiszolja, mint amilyenek Sós és Sisa Pista voltak. A regényben Viola személye adja meg a mintát, aki telkes jobbágy és ahhoz a középparaszti réteghez tartozik, amely képes lenne kitörni, ha a feudális terhek nem húznák le. A vármegyei hatalommal igazságszeretete és a törvényhez való ragaszkodása miatt ütközik össze. A municípium nem tűri el a normaszegést, ezért a tisztségviselők elpusztítják Viola vagyonát, majd őt magát és családját is. Eötvös keresztény-liberális alapállásából kifolyólag érzékeltette, hogy Viola tisztában van emberi méltóságával, és szabad lelke szétfeszítette a jobbágyság jármát. Mielőtt zsivány lett volna, erényes ember volt: önzetlen, segítőkész, bátor. Bizonyos megszorításokkal a gyilkosság után is egyenes ember tudott maradni. Sőt erkölcsösnek is mondhatnánk, hiszen a bűnözőknek is van erkölcsük. *„A »betyárbecsület« ezeknek a szabályoknak az összessége"* (*Nyíri*, 1988: 16). Ezek felölelik a „zsiványtársadalom" mindennapi életének cselekedeteit, vagyis a tabukat, a zsákmány elosztásának módját és a besúgás tilalmát. Viola és társai nemtelen ember vagyonával nem piszkolják be a kezüket. Viola konfliktusát is ez okozza Cifrával, akivel visszahajtatja a szegény paraszt elrabolt ökrét, és akinek megígérte a halált, mert meggyilkolt egy zsidót. Tengelyiért pedig önzetlenül feláldozza magát, mert a nótárius befogadta családját és pártolta a népet.

Peti cigány megtalálja a zsiványok bosszúállásának a társadalomra gyakorolt pozitív hatását: *„Legalább eszébe jut az embereknek, van még igazság is a világon, és jobban vigyáznak magukra"* (*Eötvös*, 1992: 55). Erkölcsi iránytűje is hibátlanul működik, és tisztában van azzal, hogy mind a földön, mind a túlvilágon el kell számolnia tetteivel. Viola tragédiáját még nyomasztóbbá teszi, hogy ha Angliában élt volna, sikeres gazda lett volna belőle. A „Zsivány" és a jobbágyság boldogulásának útjába a Werbőczy óta változatlan feudális normák állnak. Eötvös filantrópiája egy olyan társadalmi aktor tragédiájára emlékeztet, aki megérdemelné, hogy emberi és kedvező körülmények közé emeltessék fel a jog által.

Az alkotmány szerint létező osztálykülönbségeknek, a törvényhozásnak és a közigazgatási rendszernek köszönhető, hogy Viola zsivány lett. Ebből következik, hogy minden alkotmányos jog a nemességet, minden kötelesség a nemteleneket illette meg. Eötvös centralistaként a nemesi vármegyére épülő politikai berendezkedésben látta a bajok gyökerét. A korrupció bűnéből és a nyers erő zsarnokságaiból keletkezett disszonanciával a municípium gyengeségére mutatott rá. Az 52 föderációból álló köztársaság igazságszolgáltatási és büntetés-végrehajtási diszharmóniáját jelzi, hogy Viola eltűnhetett a törvényhatóságok elől egy másik megyébe való átköltözéssel. Ez felhívta a figyelmet arra a problémára, hogy az ország adminisztrációjában semmi egység sincs. Természetesen ebből is jól kitűnik, hogy Eötvös a centralizmus híve volt.

Völgyesi a statáriális tárgyaláson védelmébe veszi a zsiványt, akivel szemben megszegtek minden jogszerűséget. A rögtönítélő bíráskodás jogáért a nádorhoz kellett folyamodnia a törvényhatóságoknak, amelyet egy évre kaptak meg; igaz, kérésre megújítható volt. Az odaítélést az tette indokolttá, ha a megyében elszaporodtak az útonállások, fosztogatások és gyújtogatások. A gyorsított büntetőeljárás a statárium kihirdetése után két héttel lépett érvénybe, és a különleges bíróságnak három nap állt rendelkezésére az ítélet meghozatalára és végrehajtására. A halálraítéltek az akasztás előtt három órát kaptak a bűnbánatra, és tetemük három napig maradt közszemlén. Az ismert haramiák közül így végezte be földi pályafutását Sobri Jóska, Vida Marci, Szilvágyi Jancsi és Babics József. A jogfosztottság érzése tükröződik Peti cigány szavaiban is, aki arra ad választ, hogy miért ijedt meg a közhatalmat képviselő pandúroktól: *„Kérem alásan, amikor csak úgy káromkodva rám fogták a pisztolyt, nem is gondolhattam mást, mint hogy haramiák*" (*Eötvös*, 1992: 19). Violát, az üldözött jobbágyot, aki kényszerből zsivánnyá lett, Kislaky Kálmán menti meg az akasztófától, és a vármegye áldozata Réty Ákos karjai között szenderül el. Ez a két fiatal nemes testesíti meg azt a várakozást, amelyet Eötvös a liberális eszméken nevelkedett művelt ifjúságtól várt. *„Ez a jelenet Eötvös nagy reményét fejezi ki: az új nemzedék magához öleli majd az üldözött népet*" (*Sőtér*, 1967: 153).

Mindig meleg, sőt meghatott Eötvös szava, amikor a nép cselekvésre képes tagjait mutatja be: *„a jóságos Liptáknét, a hű Peti cigányt ... Jancsi huszárt*" (*Sőtér*, 1967: 144), annak ellenére, hogy a „Zsiványt" segítve sok galibát okoznak. A jobbágyfalu nyomorának szereplői ők, de a népnek, mint osztálynak a bemutatása, már disszonáns hangokat is hordoz. A generális tétlenségnek ők is szereplői, és ha nem is teljesen önszántukból, de részt vesznek Viola üldözésében. A Nyúzó által agyba-főbe veretett telkes jobbágynak viszont senki sem segít, a tömeg passzív marad. A szövegben megjelenik a természetközeli ember mitizált alakja, a pásztor (kislaki gulyás), akinek életformája szintén nem illeszkedik a társadalomba. Az immobil feudális politikai rend legtevékenyebb szereplője a periférián élő Peti cigány, aki mellesleg az igazság elvének következetes képviselője. A betyárnak mindig figyelnie kellett arra, hogy elbizakodottságában vagy szorult helyzetében a népe ellen ne forduljon, mert akkor a hatóság kezére kerülhetett; ez okozta a végét Vidróczkinak, Jáger Jóskának és Geszti Jóskának is. Viola helyzete szintén megnehezül, amikor tévesen a falu lakosai őt gyanították szeretett lelkészük házának feltörésénél. Eötvös tolla még Üveges Jancsit is pozitív szereplővé változtatja a regény végére. Rácz Andort, Viola társát is a tízéves kötelező katonai szolgálat tette zsivánnyá. A kor hatályos törvényei szerint 1807-től sorshúzással töltötték be a falvakra kiszabott létszámkeretet, ami rengeteg visszaélésre adott lehetőséget. A megye és a falu vezetői ilyenkor szabadultak meg az elégedetlenkedőktől és a lokális közösségen belüli izgatóktól. Természetesen – a rentábilis szempontokat figyelembe véve – a földdel és házzal rendelkező gazdát védte a jog. Ugyanakkor Mészáros portréjának megfestésével a romantikus zsiványélet utolsó délibábját is elhességeti Eötvös. Osztályrészül a zsiványoknak az éhség, a nyomorúság, a mocsok és az aljasság jutott.

A negatív típust Cifra testesíti meg, aki a bocskoros nemesség archetípusa Eötvösnél. Az író előtt nem lehetett ismeretlen a nemességgel bíró haramia alakja, hiszen Angyal Bandi Borsod vármegye egyik legnagyobb birtokú családjából származott. A bécsi haramiadarabok mintájára Balogh István írt róla dalbetétes színjátékot, amit 1812-ben mutattak be Pesten. A normaszegést Cifra szabad jogállásúként, szabad akaratból követi el. Még a zsiványok szubkultúrájából is kilóg azáltal, hogy megszegi sajátos erkölcsi szabályaikat. Hozzányúl a tabuhoz, amikor kirabolja a parasztot, besúgja pajtásait, amivel vesztüket okozza. Amikor pedig saját érdekei úgy kívánják, tevékenységi formát vált, és beáll pandúrnak. Az íratlan nemesi alkotmány bármelyik passzusát képes felrúgni saját érdekeinek érvényesítése kedvéért. A pozitív jog mellett az isteni törvény sem tölti el rettenettel. Lelkiismeretét kóros afóniára ítélte.

A regénynek van még egy diabolikus alakja, aki több mint ötven évet töltött lecsukva, és számos bűnözőt nevelt ki rabsága idején. Ezzel az aspektussal jelzi Eötvös a büntetőjogi kódex hiányát és a börtönügyek rendezetlenségét.

Epilógus

A falu jegyzője polemikus mű, amit nem bizonyít semmi jobban, mint a regény végén található felszólítás az ellenkező érvek kifejtésére. Eötvös nyílt támadást intézett a magyar társadalom boldogságát megakadályozó behemót, a vármegye ellen. Síkra szállt a polgári jogok kiterjesztése mellett. Az ember személyes szabadságának érdekében megpróbálta ledönteni a Werbőczy által állított alkotmányosság hamis biztonságot nyújtó bástyáját.

A zsiványság problematikájánál releváns tényállásra hívja fel figyelmünket: a valódi „zsiványok" álarcot viselnek és a színlelés nagy művészei. A vármegyében különböző tisztségeket látnak el, és ezen pozíciójukat kihasználva szegik meg a törvényeket, rabolják ki a jogfosztottakat. Ők a Réty–Rétyné–Nyúzó–Macskaházy–Kenyházy típusú emberek, akik sokkal veszélyesebbek a társadalomra, mint Viola és összes zsiványa együttvéve. Nyúzó Pál jellemzése karakteresen prezentálja ezt: *„A járásban – a gazembereket kivéve – mindenki remegett tőle"* (*Eötvös*, 1992: 13). Ellenképük Vándory lelkész személye, aki a liberálisok optimista emberképének megtestesítője. Benne összpontosul a humánus emberszeretet bibliai elvárása. Valamint Tengelyi Jónás, aki a becsületesség őrzőjeként tűnik fel. Az olvasó feje felett pedig ott lebeg örök figyelmeztetésként Zsuzsi szavaiban a pascali metafizikai fogadás egyik alternatívája: *„De ha majd eljön a végítélet napja, és Isten ítélni fog a jók és gonoszok felett, nem Violát fogják számon kérni, miért lett zsivánnyá, hanem azoktól, akik rákényszeríttették, üldözték, mielőtt vétkezett volna..."* (*Eötvös*, 1992: 153).

Eötvös humanizmusa prezentálja számunkra, hogy az igazságtalanságba sohasem szabad beletörődni, és az elnyomottak pártfogása örök emberi törvény. Az igazság terjesztésének velejárója a társadalom oktatása és jobbítása. A nevelés társadalmi koncepciója azt mutatja, hogy az intézmények alakulását, főképpen funkcionálását milyen mértékben meghatározza az értékrend és a kultúra, valamint hogy a társadalmi környezetben a politikai szocializációt is jelentősen érinti.

JEGYZETEK

[1] Az adatok forrása Schlett István (1987): *Eötvös József élete*. Gondolat, Budapest. Az első fejezetben csak azon adatok származási helyét jelöljük meg lábjegyzetben, amelyek nem az előbb említett Schlett műben találhatók. Természetesen ez alól kivételt képeznek a szó szerinti idézetek.

[2] Szalay László, Trefort Ágoston, Csengery Antal

[3] Dessewffy József *A Hitel című munka Taglalatja*

[4] Hasonlóan Széchenyi Istvánhoz, Wesselényi Miklóshoz, Pulszky Ferenchez, Bölöni Farkas Sándorhoz vagy az általa tisztelt Alexis de Tocquevillehez.

[5] Azonban ez nem kritika nélküli adoptációt jelentett Eötvösnél, mert az ír szegénység problémájára különösképpen is felfigyelt.

[6] Eötvös József, Szalay László, Trefort Ágoston, Lukács Móric, Csengery Antal, Kemény Zsigmond, Irinyi József; egyesek szerint ide tartozott még Madách Imre, Irányi Dániel, Gorove István.

[7] Kötelező örökváltság és a büntetőtörvénykönyv elfogadása, céhek, ősiség, monopóliumok eltörlése.

[8] Az úgynevezett „irányköltészeti vita 1845-ben robbant ki, és Kelmenfy László tartotta 1846-os bírálatában *A falu jegyzőjét* az első magyar irányregénynek.

[9] Kossuth Lajos *A kérdések leglényesbike* című írásában foglalkozik ennek a lehetőségével, amelyet a centralisták kevésnek találtak.

[10] Eötvös számára ezen kérdés kardinális jelentőségű volt, külön írást is szentelt neki *A zsidók emancipációja* címen.

IRODALOM

Bődy Pál (2004): *Eötvös József.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
Constant, Benjamin (1997): *A régiek és modernek szabadsága.* (fordította: Réz Pál) Atlantisz, Budapest.
Eötvös József (1992): *A falu jegyzője.* Editorg Kiadó, Győr.
Klaniczay Tibor (szerk.) (1982): *A magyar irodalom története.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest
Küllős Imola (1988): *Betyárok könyve.* Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
Nyíri Tamás (1988): *Alapvető etika.* Budapest.
Schlett István (1987): *Eötvös József élete.* Gondolat, Budapest.
Schlett István (1999): *A magyar politikai gondolkodás története.* Korona Kiadó, Budapest.
Sőtér István (1967): *Eötvös József.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
Veliky János (1998): *Eötvös József.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
Z. Kovács Zoltán (2002): *„Vanitatum vanitas, maga is a húmor”.* Osiris Kiadó, Budapest.

HARJÁNNÉ BRANTMÜLLER ÉVA–MÁTÉ ORSOLYA–SÁNDOR JÁNOS

Dél-dunántúli Régióban élő, családban gondozott Down-szindrómások írás- és olvasásteljesítménye

A Dél-dunántúli Régióban 95 fő otthongondozott DS-sal [1] végeztünk kérdőíves felmérést. A vizsgálat alapján megállapítható, hogy az anyai és apai iskolázottság jelentős befolyással bír a DS-s írás-, olvasáskészségének fejlődésére. Alacsony anyai és apai képzettség esetén a családban élő DS-sok képességei elmaradnak az elérhető szinttől. Az olvasási készség hatással van a baráti kapcsolatok kiépítésére (az elemi készségek és a társadalmi integráció közt kimutatható a kapcsolat). A DS-sok közötti nagy egyéni különbségek a családon belüli műveltségi különbségekre hívják fel a figyelmet: ezek a gyerekek hosszabb tanulási idővel megtanulhatnak olyan szinten írni, olvasni, mint egészséges kortársaik. Az egyénnek autonómiát adnak ezek a képességek, ezáltal javítják az életminőséget. Az alacsony szülői kvalifikáció ingerszegény miliőt feltételez. Ennek kompenzálása intenzívebb családtámogatást igényel.

1. Bevezetés

Évente a világon születő 120 millió gyermek közül 800 000 jön a világra valamilyen kromoszóma-aberrációval. Ezek közül a leggyakoribb a DS, amelynek előfordulásával minden 700. újszülött esetén kell számolni (*Weafer–Hedrick*, 2000).

A DS magyarországi gyakorisága a ’70-es évektől a ’90-es évek elejéig növekedést mutatott, ezt követően némi csökkenés tapasztalható. Jelenlegi prevalenciája 1,2–1,6% között mozog. A szindróma gyakoriságának vizsgálatakor külön kell választanunk a regisztráltakat és a megszületetteket. A prenatalis diagnosztika elterjedése csökkentette a megszületett DS-sok számát; az évenkénti esetek száma az utóbbi tíz évben 100 alatt maradt hazánkban.

Az előző évek adataira jellemző volt a hangsúlyosabb születési szám, míg 2006-ban a prenatálisan diagnosztizáltak aránya (56,14%) meghaladta ezt (*Szunyogh–Vámos–Métneki*, 2008). A születésszám stagnálása mellett figyelemre méltó az élethossz megnövekedése, ami felhívja a figyelmet az életminőség kérdésére. Minden tudományág egyetért abban, hogy az életminőséget multifaktoriális okok befolyásolják. A skandináv életminőség-kutatási modell inkább az objektív tényezőkre helyezi a hangsúlyt, míg az amerikai a szubjektívet tartja fontosabbnak.

Az életminőség holisztikus szereppel bír. Kihat az élet minden területére: a szabadidőre, a rekreációra, az oktatásra, a foglalkoztatásra, a képzésre, a szociális készségekre, a szexualitásra, a fizikai és a mentális egészségre, a sportra, a barátságra, a táplálkozásra, az otthoni életkörülményekre, a közösségi életre, a házasságra, a partnerkapcsolatra és a családi életre (*Brown,* 1998).

Az életminőséget befolyásoló faktorok közül az írás-olvasás és az interperszonális kapcsolatok, tehát a személyes és szociális szükségletek objektív indikátorainak néhány aspektusa jelentette a kutatás irányát. Az írás-olvasás megkönnyíti az egyén társadalmi integrációját, a mindennapi életben való eligazodását. Könnyebb az információkhoz való hozzáférés, ezzel csökken a másoktól való függőség.

Az olvasóvá nevelés már az iskolás évek előtt megkezdődik, és magában foglalja a gyerekek kognitív és nyelvi képességeinek fejlesztését. Erre a folyamatra hatással vannak a gyermeket körülvevő család olvasási szokásai.

Évtizedekkel ezelőtt kimutatták, hogy a gyermek intelligenciája már 2–3 éves korban pozitívan korrelál a szülő szocio-ökonómiai státuszával: minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, beosztása, jövedelme, annál intelligensebb a gyermek (*Bradley–Caldwell–Rock,* 1988).

Vizsgálatunkban rámutatunk a szülők iskolai végzettsége és a fent említett elemi készségek közötti kapcsolatra a családban élő DS-sok esetében. Az olvasás- és íráskészség technikájának fejlettségét vizsgáltuk, nem pedig a megértés mélységét, a szavak, mondatok dekódolásának pontosságát. A kutatás célja tehát a családban gondozott DS-sok írás- és olvasásteljesítményének feltárása; a szülők iskolai végzettsége és a DS-s írás- és olvasásfejlődése, valamint az olvasás-teljesítmény és az interperszonális kapcsolatok közötti összefüggések vizsgálata.

2. A vizsgált minta és a kutatás módszerei

A VRONY [2] adatbázisa alapján az 1980–2005 között a Dél-dunántúli Régióban (Baranya, Somogy, Tolna megye) született, otthonukban gondozott DS-sok kerültek a mintába. Ezek az esetek egészültek ki a védőnők által felkutatott, azonos korcsoportú, aktuálisan a területükön élő esetekkel. Az eredeti mintában 235 eset volt: ebből 196 esetet azonosítottak a védőnők, és hozzátettek még 9 olyan DS-t, akik nem szerepeltek az adatbázisban. Az elmúlt 25 év alatt komoly mozgás volt a területen, amit több alkalommal nem lehetett követni. Összesen 147 esetben sikerült adatokat rögzíteni. Ebből 8-an intézetben élnek, 36 fő időközben exitált, 8 esetben művi vagy spontán abortusz történt. Végül 95 fő otthon gondozott DS-s képezte az esetszámot a vizsgálathoz.

A kutatást az ÁNTSZ [3] Dél-dunántúli Regionális Intézetének regionális tiszti főorvosa engedélyezte. Az adatgyűjtés 2008–2009-ben zajlott. Minden családot a területi védőnő keresett fel. Szóbeli és írásbeli tájékoztatást követően kérték a szülők írásos beleegyezését az anonim adatfelvételhez. A keresztmetszeti vizsgálat kvantitatív és kvalitatív elemeket tartalmazott. A kérdőív struktúrája kronológiai sorrendet követett: személyi adatok, családi anamnézis, várandósság, szülés, csecsemő- és gyermekkor, felnőttkor.

Az adatok feldolgozása SPSS 13.0 for Windows számítógépes programmal történt. Az elemzéshez leíró és matematikai statisztikát, a validitásvizsgálatra chi négyzet próbát használtunk.

3. Eredmények

A DS-ok írás- és olvasáskészségét egészséges kortársaikéhoz hasonlítottuk. Az életkornak megfelelő, normál fejlődés mérföldköveivel vetettük össze a DS-sok fejlettségi szintjét. A vizsgálat során azt kellett eldönteni, hogy a vizsgált DS-s rendelkezik-e az adott készséggel. Ha igen, teljesítménye az egészséges kortársakhoz viszonyítva a normál intervallumba esik-e vagy elmarad attól.

A családok közel azonos arányban laktak városokban illetve falvakban. A vizsgálat a társadalom minden rétegét érintette. Legnagyobb arányban az átlagos szociális háttérrel rendelkezők jelentek meg a mintában.

A nemek szerinti megoszlást a férfiak (48 fő) és nők (47 fő) csaknem azonos száma jellemezte. A 18 évesek vagy az alattiak adták a minta 82,1%-át (78 fő), 18 év felettiek pedig 17,90%-ban (17 fő) kerültek a vizsgáltak közé.

A szülők iskolai végzettségére jellemző, hogy az összes képzettségi szint jelen volt. Legnagyobb arányban (41,58%) a 8 általánosnál magasabb végzettségű, de érettségivel nem rendelkező szülők fordultak elő a mintában. Ennek a csoportnak a gerincét a szakmunkás-bizonyítvánnyal rendelkezők adták.

3.1. A DS-sok íráskészsége

3–6 éves korban még nem beszélhetünk valódi íráskészségről, ezért ebben az időszakban a rajzkészséget vizsgáltuk, ami a későbbi íráskészség előfeltétele. Képes-e a gyermek arra, amire egészséges kortársai, használ-e már íróeszközöket, és ha igen, akkor életkorának megfelelő szinten teszi azt?

A gyerekek óvodás korukra már képesek egyszerűbb alakokat, formákat sematikusan megjeleníteni. Ábrázolásmódjukra jellemző, hogy geometriai formákat használnak. Az egyszerű alakok már jól felismerhetők. Rajzaik kreatívak; nem a valóságot, hanem a fantáziájukat követik (*Gyarmathy*, 2002).

Iskoláskortól kezdődően már a valódi íráskészséget vizsgáltuk. Legnagyobb arányban (48,42%-ban) voltak azok, akik valamilyen szinten írnak vagy rajzolnak, de ez elmarad az annak megfelelő átlagos szinttől. Trenholm és Mirenda (2006) kutatásukban rámutattak, hogy a Down-szindrómás gyermekek lemaradnak az írás területén; írástevékenységük meglehetősen korlátozott. Kedvező körülmények között azonban általában a DS-sok is megtanulnak írni.

Az óvodás korúak körében elmaradást tapasztaltunk a rajzkészség terén: ezek a gyermekek használnak íróeszközöket, de csak nagyon egyszerű műveletek elvégzésére képesek. A 28 fő óvodás korúból 8 fő semmilyen írásélménnyel nem rendelkezett (a vizsgált óvodás korúak 28,57%-a); a súlyos lemaradás így már a korai életkorban elkezdődött. Ezek a gyermekek nem ismerik az íróeszközöket és azok használatát.

A valódi íráskészséget tekintve az életkori elvárásoknak megfelelő átlagos szintet a 7–10 éves és 15–18 éves korosztályból senki nem érte el. Ugyanakkor a 15–18 éves korcsoportban jelentek meg legmagasabb arányban azok a valós írástudók, akik kortársaiktól elmaradva, de tudnak írni. Nyomtatott szövegek másolása, esetleg egyszerűbb mondatok hallás utáni leírására jellemezte a csoportot. Összességében 43,15%-uk egyáltalán nem, míg 8,43%-uk az életkornak megfelelő szintű az íráskészséggel rendelkezik. Az életkori elváráshoz tartozó, elvárt szintet elérők fele a felnőtt korosztályból került ki, jelezve, hogy – hosszabb tanulási idővel – elérhető számukra is ez a fejlettség (*1. táblázat*).

1. táblázat: DS-sok rajz- és íráskészségének kor szerinti megoszlása (n = 95)

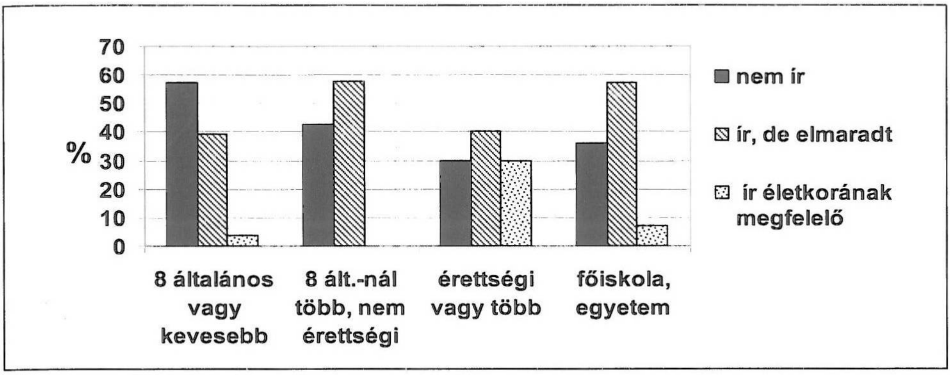
DS-s kora	**nem ír/nem rajzol**		**íráskészsége életkorához viszonyítva elmaradt**		**íráskészsége életkorának megfelelő**		**Összesen**	
	Fő	**%**	**Fő**	**%**	**Fő**	**%**	**Fő**	**%**
3–6 év (óvoda)	8	8.42	18	18,95	2	2,11	28	29,47
7–10 év	10	10,53	9	9,47	0	0,00	19	20,00
11–14 év	9	9,47	4	4,21	2	2,11	15	15,79
15–18 év	5	5,26	11	11,57	0	0,00	14	14,74
18 év feletti	9	9,47	4	4,21	4	4,21	19	20,00
Összesen	41	43,15	46	48,42	8	8,43	95	100

Az adatokból kiderült, hogy az anya iskolai végzettségének emelkedése szignifikánsan pozitív hatást gyakorol a DS-s íráskészségének fejlődésére (p = 0,005). A nem írók száma az anya iskolai végzettségének növekedésével csökken (*1. ábra*).

3.2. DS-sok olvasási készsége

A vizsgálatban nem vettük figyelembe a 28 fő óvodás korút – tőlük az olvasási készség még nem várható el. Az esetszámot így a megmaradt 67 fő képezte. *„A gyerek nemcsak beszélő, hanem író-olvasó-rajzoló, tehát vizuális társadalomba is születik. Jóval az iskoláztatás előtt vannak már benyomásai, (rendezetlen) ismeretei a vizuális nyelvről, az üzenetek vizuális megjelenítési lehetőségeiről."*

1. ábra: Anya iskolai végzettsége és a DS-s rajz/íráskészsége (n = 95)



(*Lengyel*, 1999: 103–112). A vizsgált mintánk 52,24%-a egyáltalán nem olvas, még egyszerűbb szavakat sem ismer fel. 34,33% olvas, de olvasási készsége életkorához viszonyítva lényegesen elmarad egészséges kortársaitól. Az alsó tagozatosok többségére jellemző, hogy nevét illetve pár egyszerű szót képes felismerni, esetleg lassan betűzve, szótagolva olvas egyszerűbb szövegeket. Az idősebb korcsoportokhoz tartozók általában szótagolva, lassú tempóban olvasnak. Az általunk vizsgáltak 13,43%-a rendelkezik életkorának megfelelő szintű olvasási készséggel, akik mindannyian a 11 éves vagy annál idősebb korcsoportokból kerültek ki. Jellemző rájuk, hogy napilapokat, magazinokat olvasnak. A felnőtt korosztályban találkoztunk olyan DS-sokkal, akik szabadidejükben szívesen olvasnak regényeket. Ezen a szinten már valószínűsíthető, hogy értik, amit olvasnak. Az életkori elvárásoknak megfelelő normál szintet a 7–10 éves korosztályból senki nem érte el. Ez ismételten jelzi a hosszabb tanulási idő szükségességét (*2. táblázat*).

Hasznos lenne, ha a tanulási nehézségekkel küzdők esetében az olvasásfejlesztés élethosszig, folyamatosan megmaradna az iskolában és otthon (*Spear-Swerling–Sternberg*, 1996; *Trenholm–Mirenda*, 2006).

Erős pozitív szignifikáns kapcsolat található az anya iskolai végzettsége és a DS-s olvasási készsége között (p = 0,007). Az iskolai végzettség növekedésével csökken a nem olvasók és nő az életkornak megfelelően olvasók száma (*2. ábra*).

Ricci (2004) szerint az otthoni környezet műveltségi szintje előrejelzi a DS gyermek későbbi olvasási teljesítményét.

Mivel a szülők iskolai végzettsége szorosan korrelál egymással (r=0,598; p <0,01), az anyák végzettségnél leírt hatás az apák esetében is igaz.

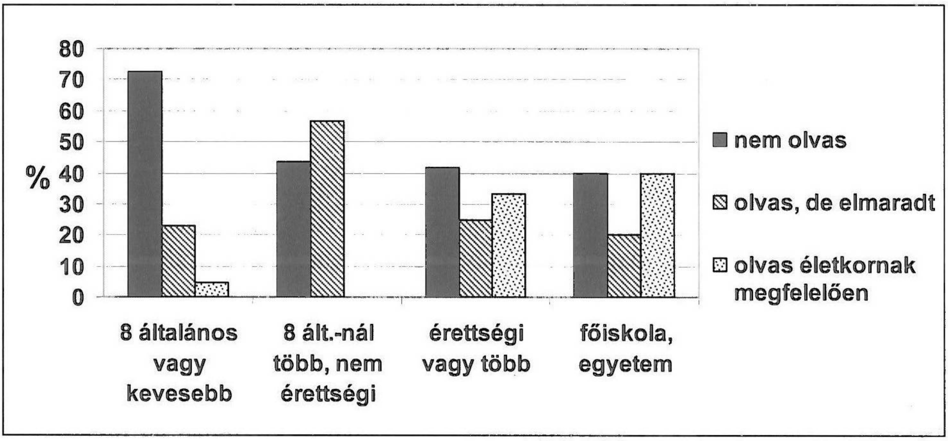
3.3. A DS-sok interperszonális kapcsolatai

A DS-s interperszonális kapcsolatai, a barátok megléte és az olvasási készség között szignifikáns kapcsolat mutatható ki (p = 0,02). Az olvasni valamilyen szinten tudó DS-sok 90,62%-ának van barátja (*3. ábra*).

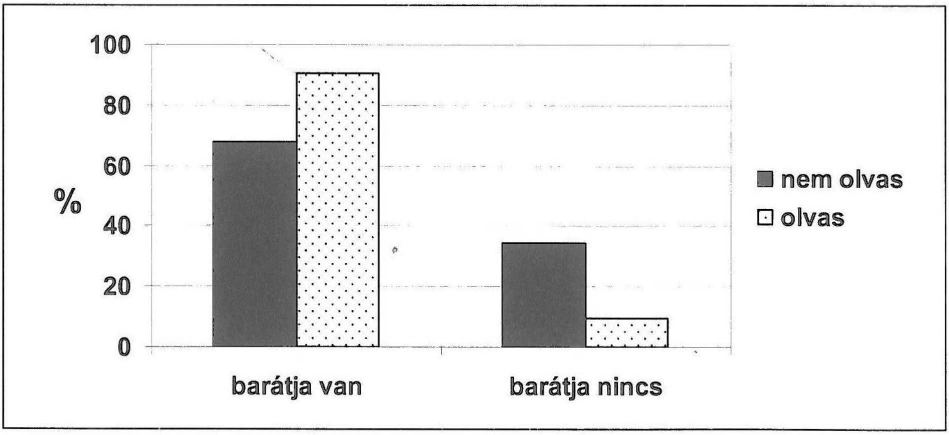
2. táblázat: DS-sok olvasáskészségének kor szerinti megoszlása (n = 67)

DS-s kora	nem olvas		olvasási készsége életkorához viszonyítva elmaradt		olvasási készsége életkorának megfelelő		Összesen	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
7--10 év	12	17,91	7	10,45	0	0	19	28,36
11–14 év	8	11,94	5	7,46	2	2,99	15	22,39
15–18 év	7	10,45	6	8,96	3	4,47	14	20,90
18 év felett	8	11,94	5	7,46	4	5,97	19	28,35
Összesen	35	52,24	23	34,33	9	13,43	67	100

2. ábra: Anya iskolai végzettsége és a DS olvasási készsége (n: 67)



3. ábra: A DS-sok olvasási készsége és a barátok megléte (n: 67)



5. Megbeszélés, következtetések

Az írás- és olvasáskészség estében megfigyelhető a szülői kvalifikáció erős hatása. A magasabb iskolai végzettség általában együtt jár gyakori írási, olvasási szokásokkal. Ebben a környezetben megérti a gyermek, hogy a beszédhangot le lehet írni, az írott szövegeket hanggá lehet alakítani. A beszéd, az olvasás és az írás egymással korrelál. Ez a családi miliő a hozzá kapcsolódó interakciókkal feltételezhetően gazdagabb írásos környezetet teremt a gyermekek számára, így segíti az írásbeliséggel történő spontán találkozást.

Az iskoláskorúak esetében a legtöbb szülő tisztában van a tananyag otthoni gyakorlásának fontosságával. Azt azonban kevés szülő tudja, hogy az iskoláskor előtt elmulasztott otthoni képességfejlesztés visszaveti a gyermek későbbi írás- és olvasásteljesítményét. A legjobb eredményeket azok a gyerekek érik el, akiket már iskolás koruk előtt elkezdtek tanítani olvasni, az olvasással foglalkozni (*Bochner–Outhred–Pieterse*, 2001).

ADS-s gyermekek számára hasznos, ha korai életkorban felolvasnak nekik, majd olvasni tanítják őket, mivel ezek a tevékenységek fejlesztik beszélt nyelvi és memória-készségeiket, még akkor is, ha ők maguk nem tudnak önállóan olvasni (*Buckley–Bird–Sacks–Archer*, 2006; *Laws–Buckley–MacDonald–Broadley*, 1995). Az elsődleges feladat a szülő meggyőzése, hogy DS-s gyermeke jól fejleszthető – adjon esélyt, higgyen benne, támogassa, inspirálja. Születésétől fogva jelenjenek meg az írott anyagok a gyermek környezetében. Iskoláskor előtt a hangsúly a játékos ismerkedésen van, nem a tanításon. A mesekönyvek elengedhetetlen kellékei a gyermekkornak. Legyenek színesek, legyenek bennük élethű képek. Kezdetben elegendők a rövid mondókák, majd fokozatosan egyre hosszabb mesék kerüljenek a nevelési programba, figyelembe véve a gyermek érdeklődését, fejlettségét. A képeskönyvek nézegetése, a mesék olvasása, majd ezeknek a történeteknek a közös elmesélése jó alkalmat biztosít az interaktív együttlétre. A történetek elmeséltetése javítja a gyermek verbális készségét, memóriáját. Jó, ha beépül a napirendbe az írott anyaggal való rendszeres ismerkedés. A könyvekkel való kapcsolat során a gyermek megtanulja az olvasás, írás irányait, azaz hogy balról jobbra, fentről lefelé haladunk.

A gyerekszoba elengedhetetlen részévé kell tenni a gyermek méreteihez igazítható íróasztalt, rajta íróeszközökkel, papírral, könyvekkel. Jó, ha kitesszük az ábécé betűit, felkeltve a gyermek természetes, spontán érdeklődését. A Montessori pedagógia is hangsúlyozza, hogy minden gyermek adottságként rendelkezik a világ megismerési igényével, cselekvési vággyal, spontán aktivitással; ezek kibontakozását csak elő kell segíteni. Az íróasztalánál kedvére rajzolhat, megismerheti az alkotás örömét, közben elsajátítja a ceruza helyes fogását. Az elkészült munkákért kapjon dicséretet, rajzai legyenek szobája díszei, olyan tárgyak, amelyek büszkeséggel töltik el, és újabb alkotásokra sarkallják. Segít megérteni a gyermeknek, hogy az ábrái a gondolatait hordozzák, ez segíti majd később annak a megértését, hogy a betűk is képesek ugyanerre.

Susan B. Neuman (1999) kutatásában, egy iskoláskor előtti program keretében, szociálisan hátrányos helyzetű, egészséges gyermekeknek teremtett gazdag nyelvi és írásos környezetet, a hozzá tartozó tevékenységekkel együtt annak érdekében, hogy fejlődjenek a gyerekek literációs képességei. A kontrollcsoporthoz képest a programban részt vevő gyerekek jobb eredményt mutattak a betűfelismerésben, betűírásban.

Iskoláskorban kezdetét veszi a tényleges tanulás. A szülő az otthoni foglalkozásokhoz hatékony segítséget kap a pedagógustól. Hangsúlyozni kell az otthoni foglalkozások és az élethosszig tartó tanulás fontosságát.

A DS-oknál viszonylag erősek a vizuális feldolgozási képességek. A teljes szó megmutatását, a látványmódszereket több kutató előnyben részesíti (*Cossu–Rossini–Marshall*, 1993; *Oelwein*, 1995). Vannak, akik a fonológiai megközelítést hangsúlyozzák (*Gombert*, 2002; *Kennedy–Flynn*, 2003; *Snowling–Hulme–Mercer* 2002). Egyre többen gondolják úgy, hogy a fejlesztésnek e két fő aspektusát, a fonológiai tudatosságot és a vizuális memóriát együttesen kell alkalmazni az írás- és olvasástanításban (*Gallaher–Kraayenoord–Jobling–Moni*, 2002; *Morgan–Moni–Jobling*, 2004; *Otaiba–Hosp*, 2004).

A másokhoz fűződő kapcsolat az ember alapvető szociális szükséglete. A barátok megléte egyfajta társadalmi támasz, ami meghatározza, hogy mennyire érezzük biztonságban magunkat az adott közösségben. Ezekből a személyközi kapcsolatokból épül fel az egyén kapcsolati tőkéje. Az olvasó DS-sok számára kitágul a világ, megnő a barátságok kialakításának az esélye.

A szubjektív életminőség nemcsak az egyén fizikai vagy mentális egészségétől, nemcsak a demográfiai és gazdasági helyzetétől függ, hanem az egyén személyes kapcsolatainak minőségétől (*Leon–Gold–Glass–Kaplan–George*, 2001; *Miller–Townsend–Carpenter–Montgomery–Stull–Young*, 2001). Az írás és olvasás területén kialakult képességek, a baráti kapcsolatok kihatnak az egyén szubjektív életminőségére, ugyanakkor javítják a család életminőségét is.

A hazánkban dolgozó védőnők olyan diplomás szakemberek, akik intenzív, direkt családgondozást végeznek. A családlátogatások, tanácsadások, fogadóórák alkalmával lehetőségük nyílik a szülőkkel bizalmas, face-to-face kapcsolatot kialakítani. Ismerik a gyermekek egészségi állapotát, környezetét, szobáját, a szülők végzettségét, mentalitását, a család kultúráját. Hatással vannak a gyermek gondozására, nevelésére, otthoni környezetének helyes kialakítására. BSc-képzésük releváns része a sérült gyermek gondozása, ugyanakkor komoly hiányosság, hogy fejlesztésük nem tartozik a képzési tananyaghoz. A védőnők egyedülállóan bizalmi helyzetet élveznek, komplex ismeretekkel rendelkeznek, amelyek segítségével hatékonyan tudnának segítséget nyújtani a DS-s gyerekeket nevelő szülőknek az írás és olvasás fejlesztésében. Sürgető feladat lenne a curriculum ez irányú bővítése.

JEGYZETEK

[1] DS: Down-szindróma
[2] Veleszületett Fejlődési Rendellenességek Országos Nyilvántartása
[3] Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálat

IRODALOM

Bochner, Sandra–Outhred, Lynne–Pieterse, Moira (2001): A study of functional literacy skills in young adults with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education,* 2001/48, 1. szám. 67–90.

Bradley, Robert H.–Caldwell, Bettye M.–Rock, Stephen L. (1988): Home environment and school performance. A teen-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development* 1988/59. 852–867.

Brown, Roy (1998): The effects of quality life models on the development of research and practice in the field of Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* 1998/5. 1. szám. 39–42.

Buckley, Sue–Bird, Gillian–Sacks, Ben–Archer, Tamsin (2006): A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice,* 2006/9. 3. szám. 54–67.

Cossu, Giuseppe–Rossini, F.–Marshall, John C. (1993): When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome. *Cognition 1993/*46. 2. szám. 129–138.

Gallaher, Kelly–van Kraayenoord, Christina–Jobling, Anne–Moni, Karen (2002): Reading with Abby: A case study of individual tutoring with a young adult with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice 2002/*8. 2. szám. 59–66.

Gombert, Jean-Emile (2002): Children with Down syndrome use phonological knowledge in reading. *Reading and Writing 2002/*15. 5–6. szám. 455–469.

Gyarmathy Éva. (2002): Képzőművészeti tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle* 2002/52. 6. szám. 50–55.

Kennedy, Esther–Flynn, Mark (2003): Early phonological awareness and reading skills in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice 2003/*8. 3. szám. 100–109.

Laws, Glynis–Buckley, Sue–MacDonald, John– Broadley, Irene (1995): The influence of reading instruction on language and memory development in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* 1995/3. 2. szám. 59–64.

Lengyel Zsolt (1999). Hangzó beszéd – írott beszéd: kommunikáció. In: Gósy Mária (szerk.): Beszédkutatás. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 7. évf. 7. köt. 103–112.

Mendes de Leon, Carlos F.–Gold, Deborah T.–Glass, Thomas A.–Kaplan, Lori–George, Linda K.(2001): Disability as a Functionof Social Networks and Support in Elderly African Americans and Whites. *Psychological Sciences and Social Sciences* 2001/56. 3. szám. 179–190.

Miller, Baila–Townsend, Aloen–Carpenter, Elizabeth–Montgomery, Rhonda V.–Stull, Donald–Young, Rosalie F. (2001): Social support and caregiver distress: a replication analysis. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences 2001/* 56. 4. szám. 249–256.

Morgan, Michelle–Moni, Kaen–Jobling, Anne (2004). What's it all about? Investigating reading comprehension strategies in young adults with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice 2004/*9. 2. szám. 37–44.

Neuman, Susan B. (1999): Books Make a Difference: A Study of Access to Literacy. *Reading Research Quarterly* 1999/34. 3. szám. 286–311.

Oelwein, Patricia Logan (1995): *Teaching Reading to Children with Down Syndrome: A Guide for Parents and Teachers.* Woodbine House, Bethesda.

Otaiba, Stephanie Al–Hosp, Michelle (2004): Providing effective literacy instruction to students with Down syndrome. *Teaching Exceptional Children 2004/*8. 2. szám. 28–35.

Ricci Leila (2004): Home literacy environments, parental beliefs about reading, and the Emergent literacy skills of children with Down syndrome. *Dissertation Abstracts International: The Humanities and Social Sciences* 64, 2161-A.

Snowling, Margaret J.–Hulme, Charles–Mercer, Robin C. (2002): A deficit in rime awareness in children with Down syndrome. *Reading and Writing 2002/*15. *5–6. szám.* 471–495.

Spear-Swerling, Louise–Sternberg, Robert J. (1996): *Off Track: When Poor Readers Become „Learning Disabled".* CO: Westview Press, Boulde.

Szunyogh Melinda–Vámos Magdolna–Métneki Júlia (2008): Jelentés a Veleszületett Rendellenességek Országos Nyilvántartás (VRONY) 2006. évi adatairól. www.oszmk.hu/dokumentum/VRONY/VRONY_eves_JELENTES_2006.pdf[2010.04.11.]

Trenholm Brian–Mirenda Pat (2006): Home and community literacy experiences of individuals with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice 2006/10. 1. szám.* 30–40.

Weaver, Robert F.–Hedrick, Philip W. (2000): *Genetika.* Panem Kiadó, Budapest.

KOLTAY TIBOR

Az információs társadalom írástudásai és a könyvtárosképzés

Az információs társadalom megköveteli, hogy rendelkezzünk információs műveltséggel és digitális írástudással. Ezeknek többféle pedagógiai megközelítését és modelljét ismerjük, és nemcsak az információkeresés készségeit kell magukba foglalniuk, hanem az információk kommunikálását is.

Miközben az információkhoz való kritikai viszonyulás szélesebb körű elterjedésének ellene hat a Web 2.0 *növekvő népszerűsége, a könyvtárosképzésnek magában kell foglalnia az információs műveltség főbb fogalmainak megismertetését, és a hallgatóknak maguknak is információsan műveltté kell válniuk, megismerve a digitális írástudás fogalmait is. Szükség van arra is, hogy hallgatóink – a felsőoktatás egészéhez hasonlóan – elsajátítsák az akadémiai írástudás készségeit.*

Írástudások és műveltségek

A mai korban sokszor nehézséget okoz, hogy a tömegkommunikációból és – főként az internetről származó – információkról eldöntsük, hogy azok valódiak, hitelesek, érvényesek és hasznosíthatók-e. Ennek megítélése ugyanis közel sem olyan magától értetődő, mint a nyomtatott információforrások esetében. Kérdés az is, hogy egyáltalán megtaláljuk-e ezeket az információkat, vagy elég hatékonyan keressük-e őket. Nem lehetünk ugyanis biztosak abban, hogy azok, akik tömegesen keresnek az interneten információkat, valóban azt találják meg, amire szükségük van (*Ginsparg*, 2007).

A szakirodalomban számos olyan fogalommal találkozunk, amelyek az információs társadalom írástudásaihoz, műveltségéhez kötődnek. Ezek közül a két leggyakoribb és a könytárosképzésben legfontosabb, az információs műveltség és a digitális írástudás (*Bawden*, 2001).

Az angol *information literacy* kifejezést információs műveltség vagy információs írástudás néven is magyaríthatjuk. A *digital literacy* esetében a *digitális írástudás* a leggyakoribb fordítás.

Az információs műveltség, majd a digitális írástudás a következő – egymással is összefüggő – kihívások megválaszolására fejlődött ki:

- az információs túlterhelés, amelyet a digitális technológiák gyors fejlődése okozott;

- a kompetens információhasználók iránti társadalmi igény;
- a fogékony és informált munkaerő szükségessége, amelyet a tudásgazdaság követel meg (*Andretta*, 2005).

Az *Amerikai Könyvtáregyesület* (ALA) klasszikus meghatározása alapján információsan műveltnek azt tekintjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; ismeri, hogy miként szerveződik az információ, hogyan található meg és miként használható fel a tanulásban. Mindehhez a következő készségek szükségesek:

- az információszükséglet felismerése,
- az adott probléma megoldásához szükséges információ azonosítása,
- a szükséges információ megtalálása,
- a megtalált információ értékelése,
- az információ szervezése,
- az információ hatékony felhasználása az adott probléma megoldására (ALA, 1989).

Az értékelés és a hatékony felhasználás feltételezi az információkhoz való kritikai viszonyulást.

Az információs műveltség készségek integrált készlete, amelynek nyilvánvalóan magában kell foglalnia a számítógépek tág értelemben vett használatával kapcsolatos ismereteket és készségeket is. Másképpen megfogalmazva: a hagyományos műveltség intellektuális kompetenciáit egészítik ki a technikai, azaz számítástechnikai kompetenciák, és ezekhez járulnak a kommunikatív kompetenciák, amelyek mindkettőhöz kapcsolódnak.

Az információs műveltség erősen kötődik az egész életen át történő tanulás fogalmához. Ez azért is van így, mert az információs technológiák gyorsan változnak, ezért folyamatos tanulást igényelnek (*Geisler et al.*, 2001).

Az információs műveltség fogalma már az 1980-as években létezett, azonban csak a '90-es években kezdett igazán ismertté válni (*Bawden*, 2001). Kiindulási pontja a könyvtári felhasználóképzés. A felhasználóképzéstől az információs műveltség oktatása felé történt elmozdulást az indította meg, hogy felismertük a technológiák gyors változását és az információforrások számának megnövekedését. Az okok között szerepel az is, hogy a felhasználóhoz szűrés nélkül kerül az információ, ami annak hitelességével, valódiságával és megbízhatóságával kapcsolatos kérdéseket vet fel, ahogy azt már említettük is. A felhasználóképzésből olyan módon lett az információs műveltség oktatása, hogy megteremtődött a kapcsolat közte és az egész életen át tartó tanulás között. Az információs műveltség fogalma és különösen annak hiánya azonban inkább csak a könyvtárosok körében ismert fogalom (*Bawden–Robinson*, 2009). Ezért is lehet indokolt a digitális írástudás fogalmának bevezetése.

A *digitális írástudás* több típusú műveltséget fog át, a funkcionális írástudás keretébe illesztve az írást, az olvasást és a számolást. Magában foglalja az értő olvasást és a megszerzett információk kritikus kezelését. Részét képezik a könyvtárak használatának, a keresési stratégiák alkalmazásának készségei, az információforrások és a talált információ értékelése, kritikus kezelése, ideértve a tömegkommunikáció közvetítette információk kezelését. Természetesen fontos alkotóelemét jelentik a számítógépekhez köthető készségek és képességek, az információs és kommunikációs technika (IKT) hatékony használata, de nem korlátozódik ezekre (*Bawden*, 2008). Ez különösen kiemelendő, mivel idehaza a digitális írástudás gyakran azt a leszűkítő értelmezést kapja, amely csak az IKT használatáról kíván tudomást venni.

A digitális írástudás esetében, környezetünk összetettsége folytán, nemcsak készségek elsajátíttatásáról van szó, hanem megértésről, értelmezésről, valamint kontextusok megismeréséről, felismeréséről is. A digitális írástudás ezért intellektuális keretet ad a felismerés, megértés, kritikus értékelés és gondolkodás számára. Tudatosság, beállítódások és képességek olyan együttese, amely lehetővé teszi, hogy megfelelően használjuk a digitális eszközöket és intézményeket a digitális források azonosítására, elérésére, kezelésére, integrálására, értékelésére és szintetizálására, továbbá új tudás és média-megnyilvánulások létrehozására, illetve arra, hogy másokkal kommunikáljunk, továbbá reflektáljunk erre a folyamatra. Mindezt specifikus élethelyzetek kontextusában tesszük annak érdekében, hogy konstruktív társadalmi tevékenységek váljanak lehetővé (*Martin*, 2006).

Az információs műveltség kapcsán a *műveltség* szó használatának jogos voltát erősíti az, amire Karvalics (1997: 690) mutat rá: az oktatáselmélet a '80-as évekre már képviselte azt a műveltségeszményt, amelynek lényege, hogy a művelt ember *„képes megérteni, értelmezni és felhasználni a környezetében jelenlévő hatások óriási tömegét*".

A műveltségi tényezők jelenléte ellenére sem véletlen, hogy információs *írástudás*ról is beszélhetünk, mivel fogalma az írástudás általános kontextusába ágyazódik be. A funkcionális írástudás is ehhez a kontextushoz tartozik, és úgy határozhatjuk meg, mint nyomtatott és írott információk felhasználását annak érdekében, hogy személyes céljainkat elérjük, tudásunkat fejlesszük.

A kommunikációs kompetenciák

Az információs műveltség szövegekkel való interakciót jelent. Ez az interakció nemcsak befogadás (válogatás, értékelés, kritikus olvasás stb.), hanem (az információs műveltség leggyakoribb definícióit meghaladó módon) szövegprodukció is.

Az alábbi követelménylista jól illusztrálja, hogy a kommunikáció mennyire komplex módon kapcsolódik az információs, valamint a gondolkodási kompetenciákhoz. Az információs műveltség birtokában a képeseknek kell lennünk a következőkre:

- Felismerni, hogy a tudás különböző diszciplínákba rendeződhet, ami befolyásolja elérésnek módját.
- Azonosítani a különböző információforrások célját és célközönségét.
- Az információforrásokból információkat kivonni, ezeket rögzíteni és kezelni.
- Szövegeket olvasni, ezek fő mondanivalóját kiválasztani, azt saját szavainkkal újrafogalmazni.
- Szó szerint idézhető anyagokat keresni.
- Szövegek mondanivalóját szintetizálni, hogy új fogalmakat alkossunk belőlük.
- Digitális szövegeket, képeket és adatokat kezelni, azokat eredeti helyükről áthelyezve, formájukat átalakítva új kontextusba helyezni.
- Felismerni a fogalmak közötti összefüggéseket.
- Meghatározni, hogy a megszerzett új ismeretek hatással vannak-e értékrendszerünkre.
- Különböző nézőpontokat megvizsgálni, és meghatározni, hogy ezeket elfogadjuk vagy elvetjük-e (*ACRL*, 2000). A digitális műveltség esetében adottnak vehetjük a kommunikációt.

Az információs műveltség, a digitális írástudás és a közösségek

A különböző írástudások feltételezik a közösségek aktív közreműködését. Szükségessé teszik, hogy kapcsolatba kerüljünk a mások által létrehozott szövegekkel. Az írástudások komplex felfogása ilyen módon túlmegy az egyes tanulókon, és megköveteli, hogy megismerjük a közösség tagjai közötti kapcsolatokat, a hozzájuk kötődő információs folyamatokat, valamint a közösség társadalmi, politikai és kulturális jellemzőit (*Harris*, 2008). Emellett egyre inkább arra van szükség, hogy ne az információ diszkrét egységeit keressük meg szövegekben, hanem látszólag egymással nem összefüggő szövegeknek és gondolatoknak adjunk új értéket azzal, hogy összekapcsoljuk és koherenssé tesszük őket. A digitális információ burjánzása közepette a tudás egyre kevésbé magukban a szövegekben lelhető fel, mint inkább a jelentések közös létrehozásában (*Kapitzke*, 2003). Mindezt tudatosítanunk kell hallgatóinkban.

Az információkhoz való kritikai viszonyulás szélesebb körű elterjedésének azonban ellene hat a Web 2.0 növekvő népszerűsége. A Web 2.0 kapcsán sokan hangoztatják, hogy célja az információk megosztása. E jelszó mögött azonban jelentős mértékben az húzódik meg, hogy a hirdetők egyre több aktivitást akarnak a fájlmegosztó és közösségi oldalakon, mert ez segíti elő a legjobban, hogy pontosan célzott marketing-kommunikációval érjék el azokat a felhasználókat, akik várhatóan leginkább elfogadják ezt a marketinget (*Allen*, 2008).

A pedagógiai háttér

Az információs műveltségnek – ezzel együtt a digitális írástudásnak – három pedagógiai modelljét szokták megkülönböztetni. A behaviorista modell a megfigyelhető viselkedésen alapul Ezt sokan kritizálják, mivel különálló képességeket mér. A konstruktivista modellek a kritikai gondolkodást, az önálló tanulást hangsúlyozzák, mentális modellekre épülnek, és a „tanuljuk meg, hogyan kell tanulni" perspektívához kapcsolódnak. A relációs modell kiegészíti a konstruktivista megközelítést azzal, hogy segíti az információ kritikus használatát előtérbe állító személyes értékek fejlesztését. Segítségével az információs környezetre vonatkozó alapos ismeretek, valamint egy olyan informálódási stílus sajátítható el, amely elősegíti, hogy a tanuló a világgal szabadon lépjen interakcióba. A relációs modell az információs műveltséget az információhasználat hét különböző módjával foglalja keretbe:

- az információs technológiák használata információk gyűjtésére és kommunikálására;
- a források ismerete és ezek közvetlen vagy közvetítő útján történő elérésének képessége;
- új szituációk kezelése megfelelő információkeresési és -felhasználási stratégiák útján;
- az információ ellenőrzése és kezelése mechanikus eszközök, az emlékezet és információs technológiák segítségével;
- személyes tudásbázis kiépítése új érdeklődési területeken, amely az információ tárolásától abban különbözik, hogy magában foglalja a kritikus elemzést is;
- a tudás és a személyes távlatok alkalmazása, ami új meglátásokhoz vezet;
- az információ bölcs és etikus felhasználása (*Andretta*, 2005).

Az információs műveltség és a digitális írástudás készségeinek három csoportját vonhatjuk be az oktatásba:

- információs (információ-visszakeresési) kompetenciák;
- gondolkodási (kutatásmódszertani jellegű) kompetenciák;
- kommunikációs kompetenciák.

Az információs műveltség, a digitális írástudás és a könyvtárosképzés

Bár az információs műveltség a források ismeretén túlterjed, és nemcsak a könyvtárhoz kapcsolódik, aligha kétséges, hogy terjesztésében kiemelkedő szerepe van a könyvtárnak és a könyvtárosoknak (*Wills*, 1997). Információs műveltséggel tehát a könyvtárosoknak is rendelkezniük kell, sőt az információs műveltséget a felhasználóknál magasabb szinten kell birtokolniuk, továbbá el kell sajátítaniuk egy új pedagógiai szemléletet is.

Buckland (1998) nem használja az *információs műveltség* kifejezést. Felhívja azonban figyelmünket arra, hogy jól informálttá váláshoz nem elégséges, ha valaki hozzáfér a potenciálisan informatívnak tekinthető könyvekhez, folyóiratokhoz, adatbázisokhoz és egyéb fizikai objektumokhoz, azaz lehetősége, eszközei vannak (a könyvtárak segítségével) ezek azonosítására, lelőhelyük meghatározására, valamint arra, hogy anyagilag megengedhesse magának a fizikai hozzáférést. Ezeken kívül az olvasónak képesnek kell lennie annak megértésére és értékelésére is, amit a dokumentum tartalmaz. Ha ugyanis azt, amit talált, visszautasítja, vagy nem érti meg, akkor nem lehet szó informálásról.

Virkus és munkatársai (2005) a könyvtárosképzés elé azt a feladatot tűzik ki, hogy a könyvtárszakos hallgatók:

- ismerjék az információs műveltség fogalmát;
- maguk is információs írástudóvá váljanak;
- ismereteket szerezzenek az információs műveltség oktatásának néhány kulcskérdéséről.

Ezt ki kell egészítenie a digitális írástudásra vonatkozó ismereteknek, ezért az információs műveltség és a digitális írástudás oktatásának a könyvtárosképzés számos részterületén meg kell jelennie. Különösen nagy jelentősége van azonban a digitális könyvtári tárgyak oktatásában (*Koltay–Ördögné*, 2006). Mindenekelőtt azért, mert a digitális könyvtárak használata soha sem lesz olyan egyszerű, mint az automatáké, tehát tanulást igényelnek, ami komplex kognitív feladatokat is magában foglal (*Bawden–Vilar–Zabukovec*, 2005).

Az akadémiai írástudás

Az előzőektől részben eltérő fogalom az akadémiai írástudás, amely részben más – több is és kevesebb is –, mint az információs műveltség, mivel a tudományos írás és olvasás készségeit követeli meg. Éppen ezért nemcsak a könyvtárosképzésben, hanem az egész felsőoktatásban fontos szerepe van oktatásának. A tudományos írás és olvasás nem hivatásszerűen végzett tevékenységek, de a spontán tevékenységeknél tudatosabb hozzáállást tételeznek fel. Kisebb-nagyobb rendszerességgel ismétlődő folyamatokra, tanulható és tanulandó képességekre, készségekre, attitűdökre épülnek.

Az akadémiai írástudás hagyományai többé vagy kevésbé ismerősek lehetnek sokak számára, azonban senkinek sem természetesek. Elsajátításukhoz meg kell tanulnunk, hogy miként használjuk az információt bizonyítékként vagy érvként, illetve hogy miért fogadhatunk el bizonyos információkat, és miért utasítunk el másokat. Ehhez tudnunk kell azt is, hogy egy-egy tudományterület szaknyelve és szakirodalma kulcsszerepet játszik az adott szakmai közösség kulturális identitásának kialakításában. Minden szakterületnek megvan ilyen módon a sajátos kommunikációs stílusa (*Elmborg*, 2006).

Ha pedig olvasóinkat meg akarjuk győzni munkánk értékéről és fontosságáról, ismernünk kell az adott közösség ideológiáját, identitását, társadalmi kontextusát és kultúráját, ami úgy valósul meg, hogy az írás célját, célközönségét és potenciális olvasóinak elvárásait azonosítjuk (*Tardy*, 2005).

IRODALOM

ALA (1989): *Final Report of the ALA Presidential Committee on Information Literacy* 1989. [online] <URL: http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm> [2010. július 14.]

Allen, M. (2008): Web 2.0: An argument against convergence *First Monday* 2008/13, 3. szám. [online] <URL:http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2139/1946> [2010. július 14.]

ACRL (2000): *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago, 2000, Association of College and Research Libraries. [online] <URL: http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm> [2010. július 14.]

Andretta, S. (2005): *Information literacy: A practitioner's guide*. Chandos, Oxford.

Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation* 2001/57, 2. szám. 218–259.

Bawden, D. (2008): Origins and concepts of digital literacy. In: Lankshear, C. – Knobel, M. (Ed.): *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York, NY, Peter Lang. 17–32.

Bawden, D–Robinson, L. (2009): The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science* 2009/35, 2. szám. 180–191.

Bawden, D.,–Vilar, P.–Zabukovec, V. (2005): Education and training for digital librarians: A Slovenia/UK comparison. *Aslib Proceedings* 2005/57, 1. szám. 85–98.

Buckland, M. (1998): *A könyvtári szolgáltatások újratervezése*. OSZK, Budapest.

Elmborg, J. (2000): Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *Journal of Academic Librarianship* 2000/32, 2. szám. 192–199.

Geisler, Ch. et al. (2001): ITex. Future directions for research on the relationship between information technology and writing. *Journal of Business and Technical Communication* 2001/15, 32. szám. 269–308.

Ginsparg, P. (2007): Next-Generation Implications of Open Access. *CTWach Quarterly* 2007. [online] <URL: http://ctwatch.org/quarterly/articles/2007/08/next-generation-implications-of-open-access/> [2010. július 14.]

Harris, B. R. (2008): Communities as Necessity in Information Literacy Development: Challenging the Standards. *Journal of Academic Librarianship* 2008/34, 3. szám. 248–255.

Kapitzke, C. (2003): (In)formation literacy: A positivist epistemology and a politics of (out)formation. *Educational Theory* 2003/53, 1. szám. 37–53.

Karvalics László, Z. (1997): Az információs írástudástól az internetig. *Educatio* 1997/6, 4. szám. 681–698.

Koltay Tibor–Ördögné Kovács Mónika (2006): Digitális könyvtári témák a könyvtárosképzésben: a képzés Jászberényben és Szombathelyen. *Könyvtári Figyelő* 2006/53. 4. szám. 485–496.

Martin, A. (2006): Literacies for the Digital Age. In Martin, A.–Madigan, D. (Eds.): *Digital literacies for learning*. Facet, London. 3–25.

Tardy, Ch. M. (2000): It's like a story: Rhetorical knowledge development in advanced academic literacy. *Journal of English for Academic Purposes* 2000/4, 4. szám. 325–338.

Virkus, S. et al. (2005): Information Literacy and Learning. In: *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education*. Royal School of Library and Information Science, Copenhagen. 65–83.

Wills, D. (1997): Internet tutorials for faculty meeting academic needs. *RQ* 1997/36, 360–368.

MÜLLER ZSUZSANNA

Könyvtárpedagógia – a gyakorlatban és képzésként

Napjainkra jelentős változások mentek végbe mind az oktatási, mind a könyvtári gyakorlatban. Egyre több információt kell átadni a diákoknak egyre kevesebb idő alatt, ami a tanítási folyamatokról az önálló ismeretszerzési módszerek megismertetésére helyezte a hangsúlyt. A könyvtárpedagógia, s az ezzel együtt megjelent új feladatok nagymértékben befolyásolták az iskolai könyvtárak szerepét és a könyvtárostanárokkal szembeni elvárásokat. Ezt az új szerepvállalást próbálja megkönnyíteni egyrészt a szakirodalom, amely rendkívül hasznos útmutatást nyújt az iskolai könyvtárosok és más szakmabeliek számára is, valamint a nemrég akkreditált könyvtárpedagógia-tanár mesterszak is, amely éppen azokat az ismereteket igyekszik pótolni, amelyek a hagyományos könyvtárosképzésnek nem alapkövetelményei.

1. Bevezetés

Az utóbbi években nagy változások mentek végbe az oktatási és könyvtári gyakorlatban, ami egyes képzéseknek is új irányt szabott. A tantermek falai közül újfajta felfogás indult útjára, amit részben az alkalmazható, gyakorlati tudás iránti igények, részben az internet, valamint az azzal együtt bekövetkező információrobbanás idézett elő. A változásban leginkább érintett középiskolai rétegnek új módszereket, technikákat kell elsajátítaniuk ahhoz, hogy lépést tudjanak tartani a növekvő társadalmi követelményekkel. A tanórák már nem képesek biztosítani a diákok számára szükséges tudományterületek ismereteinek megfelelő mélységű átadását. Éppen ezért a tanításról egyre inkább a tanulásra, az önálló ismeretszerzésre helyeződik a hangsúly. Elsődleges céllá az ismeretszerzés lépéseinek elsajátíttatása, hatékonyságának növelése vált.

A változás nemcsak a diákokat, pedagógusokat, hanem az iskolákat is új felismerésekre kényszerítette. Ezek közül az egyik legfontosabb az önálló ismeretszerzést lehetővé tevő könyvtár, továbbá az ehhez szükséges módszerek átadásában oroszlánrészt vállaló könyvtáros szerepének egyre hangsúlyosabbá válása. Az új tendenciák szükségessé tették a könyvtári munkafolyamatok átszervezését, a könyvtárosok feladatainak kiszélesítését. Emellett az intézmény oktatási folyamatának sokkal erőteljesebb részévé vált a könyvtárhasználat, a dokumentumismeret és az iskola és könyvtár közötti együttműködés is.

Összefoglalva: az oktatási és könyvtári gyakorlat új, közös pályára kényszerült. A gyakorlatban bekövetkezett változásoktól már csak néhány lépés vezetett ennek tudatos felismeréséig, s ennek a felismerésnek a képzésben való formálisabb megvalósulásáig. Ezek közül, túl a könyvtárhasználati órák beépítésén, a könyvtárismeret érettségi tételekben való képviseletén, legnagyobb jelentősége a könyvtárpedagógia képzésként való megjelenésének volt. S hogy miért? A tanulmány erre igyekszik választ adni olyan egyéb fontos kérdések mellett, mint a Mit is jelent tulajdonképpen a könyvtárpedagógia? Mit nyújt a nemrég útjára indult könyvtárpedagógia-tanár képzés? S mindez hogyan hat a bekövetkezett oktatási, könyvtári változásokra?

2. A könyvtárpedagógia

2.1. Fogalmi meghatározás

A könyvtárpedagógia a bevezetésben tárgyalt gyakorlati változásokra és igényekre megoldást kínáló tudományterület. Fogalma jelenleg még rendkívül kiforratlan, képlékeny, amit mi sem tükröz jobban, mint az a számtalan meghatározás, amelyekkel a téma iránt érdeklődő találkozhat.

A korábbi meghatározások és a XXI. századi tendenciák figyelembevételével az alábbi módon fogalmazhatnánk meg a könyvtárpedagógia lényegét: a könyvtárpedagógia sajátos pedagógiai kérdésekkel foglalkozó önálló interdiszciplináris terület, amely folyamatosan megújuló pedagógiai eszközök segítségével, a könyvtár alapvető célkitűzéseit figyelembe véve (*Ugrin,* 2000) igyekszik az önálló tanulást, ismeretszerzést támogatni, ezzel kielégítve a megváltozott információs szükségletekkel rendelkező társadalom igényeit, és megteremtve az információtárak, információs adatbázisok minél hatékonyabb használatának lehetőségét.

2.2. A könyvtárpedagógia jelentősége, határterületei és azoktól való elkülönítése

A könyvtárpedagógia a könyvtártudomány részeként szoros összefüggésben van egyebek közt az olvasáspedagógiával, az olvasásszociológiával, az olvasáslélektannal, a könyvtárhasználattal, és a használóképzéssel. Ezek közül elsősorban az olvasáspedagógiát tartom fontosnak megemlíteni, lévén ez a könyvtárpedagógia talán legközelebbi határterülete. Az olvasáspedagógia az olvasás tanításával, fejlesztésével foglalkozó tudományterület, amelynek a könyvtárpedagógia egyrészt szűkítése, másrészt bővítése is. Szűkebb annál, amennyiben feltételezi a könyvtárhoz kapcsolódó olvasáspedagógiai tevékenységek meglétét, de az olvasás tanítása nem tartozik feladataihoz; ugyanakkor bővebb is, hiszen hatáskörébe tartozik a könyvtárhasználat és a könyvtári eszközökkel történő információkeresés megtanítása, amely viszont nem része az olvasáspedagógiának (*Nagy–Katsányi,* 2002).

A könyvtárhasználat oktatásakor a foglalkozások egyik célja az olvasók megismertetése a könyvtárral, a helyes, hatékony könyvtárhasználat megtanítása. Ez alatt főként a könyvtártudomány alapvető fogalmainak, a könyvtárak elrendezésének, a dokumentumismeretnek, a katalógusok használatának megtanítását értjük. A használóképzés ennél egy kicsit bővebb, hiszen itt már a könyvtár kereteit átlépő ismeretek oktatásáról is beszélhetünk, vagyis ez a fajta képzés kevésbé könyvtárspecifikus információszerzéssel foglalkozik. Egyesek szerint a könyvtárhasználati ismeretek oktatása tulajdonképpen a használóképzés része (*Kovács*, 2004).

A másik határterület az olvasásszociológia, amely az írásbeliséggel, az olvasással kapcsolatos társadalmi viszonyokat vizsgálja: kik, mit, milyen indíttatásból olvasnak, az olvasott műnek milyen hatása van a személyiségre stb. Emellett az olvasási, könyvtárhasználati szokásokat is vizsgálja (*Gereben*, 2002).

Mivel a könyvtárpedagógia hosszú távú céljai közé tartozik a személyiség fejlesztése, a könyv- és könyvtárhasználattal összefüggő igények kialakítása, az önművelés és az önképzés is (*Dömsödy*, 2003), így a könyvtárpedagógiának szoros kapcsolatban kell állni a pedagógián túl a pszichológiával és a szociológiával is.

A könyvtárpedagógiai célok megvalósulásában mindezek mellett elengedhetetlen szerepük van az iskolai könyvtáraknak is, így mindenképpen fontos megemlíteni a velük szemben támasztható követelményeket és az azoknak való megfelelésüket.

3. Az iskolai könyvtár

3.1. Az iskolai könyvtárral szembeni követelmények

Az iskolai könyvtárak jelentősége a nyugati országokban már a II. világháború utáni években jelentősen megnőtt, a hazai szemlélet azonban csak az 1970-es években kezdett közeledni a fejlett országok kultúrpolitikai felfogásához (*Mészáros*, 1997). Igazi előrelépések csak később, a '90-es években történtek (*Bondor*, 2007). A napjainkban már sokkal inkább tudásközpontnak, médiatárnak nevezett iskolai könyvtárak megnövekedett szerepét bizonyítja az a számos felmérés is, melyeket az utóbbi évtizedben végeztek az iskolai könyvtárak felmérése céljából, fejlesztésük támogatása érdekében:

- 2001/2002-es tanév: az OKI Program és Tantervfejlesztési Központ projektjének keretében 1200 intézményt, annak könyvtárait vizsgálták meg, hogy ezzel felmérjék az iskolai könyvtárak méretét, személyi ellátottságát, a könyvtáros képesítéseit, a könyvtárhasználati ismeretek oktatását stb. (*Varga*, 2004).
- 2004-ben a NKÖM irányításával szakfelügyeleti, részben pedig szakmai ellenőrzés indult el, amelyre 2004-ben, 2006-ban, 2007-ben és 2008-ban is sor került (*Dömsödy*, 2008).

- Mindezek mellett további vizsgálatok folytak a könyvtári minőségről, a települési, egyházi és felekezeti, valamint a felsőoktatási könyvtárakról is.

Tanulmányomban a felsoroltak közül leginkább a szakfelügyeleti vizsgálatokra helyezem a hangsúlyt, azon belül is a legfontosabb tényezőkre. Nem térek ki a jogszabályokat, könyvtári dokumentumokat, azok ellenőrzését érintő eredményekre, hiszen ezek csak közvetetten befolyásolják az iskolákban folyó tanítási-tanulási folyamatok színvonalát; sokkal inkább azokat a tényezőket emelem ki, amelyek gyakorlati szempontból szolgálnak valóban hasznos információkkal.

A szakfelügyeleti vizsgálatok eredményeinek ismertetését követően megkísérlem egy olyan szempontrendszer felépítését, amely a jogi szabályozás követelményeinek való megfelelésen túlmutatva olyan területek feltérképezését is lehetővé teszi, amelyekről eddig ritkán esett szó. Ez alatt azokat a könyvtár-pedagógiai célokat és a hozzájuk kapcsolódó elvárásokat értem, amelyek valóban elengedhetetlen részét képezik az önálló ismeretszerzés folyamatának, így az ideális iskolai könyvtár tevékenységének is.

Távolabbi céljaim között szerepel egy, a fent említett szempontrendszeren alapuló, speciális, kifejezetten a debreceni középiskolákat érintő vizsgálat, amely egyrészt a könyvtárosok és pedagógusok számára jelentene hasznos helyzetképet, állapotfelmérést, másrészt a kapott eredményeket felhasználhatnánk a Debreceni Egyetem keretein belül folyó könyvtáros- és könyvtárpedagógiai képzésben.

3.2. *A szakfelügyeleti vizsgálatok eredményei*

Amint arról korábban is szó esett, a NKÖM irányításával, támogatásával 2004-ben, hosszas előkészületek után kezdetét vette egy több éven át tartó szakfelügyeleti vizsgálat, amelynek célja az iskolai (általános iskola, kollégium, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) könyvtárak vizsgálata volt a jogszabályok, szakmai követelmények betartására, a központi támogatások felhasználására, a könyvtári állomány gyarapítására, védelmére, ellenőrzésére, a technikai felszereltségére helyezve a hangsúlyt (*Dömsödy*, 2008).

A szakfelügyeleti vizsgálatok több alkalommal is szakmai ellenőrzéssel együtt folytak, ami egyedülállóan komplex vizsgálatot tett lehetővé. A következőkben ennek néhány gyakorlati szempontú eredményét mutatom be.

A könyvtárakban leggyakrabban egy főállású könyvtárost alkalmaznak, de van példa félállásúra, illetve több könyvtáros alkalmazására is. A 2004-es évben átlagosan 1,064 fő (*Celler–Csík*, 2005), 2006-ban 1,3 fő (*Balogh*, 2006), 2007-ben 1,04 fő állt alkalmazásban (*Balogh–Dömsödy*, 2008).

A nyitvatartási idő 2004-ben a kötelező 22 óra/hét helyett átlag 20,35 (*Celler–Csík*, 2005), 2007-ben 23 óra volt (*Balogh–Dömsödy*, 2008); 2006-ban pedig összesen 3 könyvtári alkalmazott nem tartotta be a jogilag szabályozott előírásokat (*Balogh*, 2006).

Az állományadatok számszerűleg már 2004-ben is pozitív képet mutattak, mivel csupán két könyvtár maradt az MKM-ben meghatározott minimum alatt (*Celler–Csík*, 2005), és ez később sem romlott. Az állomány 2004-es 14 127-es átlaga (i. m. 2005) 2007-re 21 000 példányra nőtt (*Balogh–Dömsödy*, 2008). Szintén jó eredménynek mondható az évi 800 példányos gyarapodás, amelynek az apasztáshoz viszonyított aránya 1,4:1 (i. m. 2008), azaz szintén pozitív tendenciát mutat. Negatívumként könyvelhető el azonban az állományok „tankönyvesedése", a szépirodalom fokozatos kiszorulása.

Sajnálatos, hogy a gépi feldolgozás napjainkig igen elmaradott, hiszen az integrált könyvtári rendszerek alkalmazásának egyre gyakoribbá válása ellenére a feldolgozás maga rendkívül lassan folyik. Még 2007-ben is a könyvtárak több mint 50%-a cédulakatalógust is használt a gépi katalogizálás mellett (i. m. 2008). A csak cédulakatalógust használó könyvtárak száma azonban örvendetesen csökkent.

Ami a könyvtárak illetve a foglalkoztatások területét illeti, 2004-ben minden típusban (általános iskola, kollégium stb.) akadt kifogásolnivaló. Ezzel szemben a 2007-es évben már a könyvtárak 78%-a alkalmas volt több mint 20 fős tanulócsoportok foglalkozásainak megtartására (i. m. 2008).

A technikai felszereltség továbbra is szegényes, mivel a vizsgált intézmények 42%-ában még 2007-ben sem volt olvasói számítógép, annak ellenére, hogy átlagosan 2 számítógép esett egy könyvtárra. Mindemellett a számítógépeknek csupán 80%-a rendelkezett internet-hozzáféréssel. Az egyéb technikai felszerelések aránya sem tűnik magasnak (i. m. 2008).

A könyvtári rendszerhez, a szakmai egyesületekhez való tartozás előnyeit szintén kevés könyvtáros használta ki – sokkal inkább a továbbképzéseket, szakmai rendezvényeket, tapasztalatcseréket részesítették előnyben az ODR-ben való aktív részvétellel szemben (i. m. 2008).

Mindezek után – felhasználva ezen eredmények tanulságait, figyelembe véve a jelenleg hangsúlyos könyvtár-pedagógiai területeket – az alábbi szempontokat javaslom a speciálisabb, nem csupán a jogi szabályozás ellenőrzésére koncentráló vizsgálatokhoz:

- könyvtári személyzet, annak végzettsége;
- nyitvatartási idő;
- állományadatok (beszerzések összetétel, CD/DVD állomány);
- állományellenőrzés;
- könyvtárhasználat;
- statisztikák készítése a fejlesztések érdekében;
- számítógépek száma;
- internet-hozzáférés;
- adatbázisok és használatuk;
- oktatóprogramok és használatuk;

- online tájékoztató eszközök használata;
- könyvtári weblap;
- online katalógus;
- oktatási segédletek;
- tehetséggondozás, rendezvények;
- együttműködés (könyvtárosokkal, pedagógusokkal, diákokkal).

E javasolt szempontrendszer alapján kellően mély bepillantást nyerhetnénk az iskolai könyvtárak könyvtár-pedagógiai szemléletébe, ezzel együtt az önálló ismeretszerzési módszerek elsajátíthatóságának lehetőségébe. Ugyanakkor ez a szempontrendszer rendkívül hasznos viszonyítási pontot jelenthetne a könyvtárpedagógusok képzését illetően is.

4. Könyvtárpedagógiai képzés

A felsőoktatás és a könyvtáros szakma életében egyedülálló jelentőséggel bír a közelmúltban útjára indult könyvtárpedagógia-tanár mesterszak, amely a korábban vázolt új feladatokra, problémákra kínál megoldást. A Debreceni Egyetem PhD-hallgatójaként írásomban kifejezetten az egyetemünkön folyó képzésről nyújtok rövid összefoglalást.

A Könyvtárinformatikai Tanszék keretein belül 2008-ban indult először a már régóta várt könyvtárpedagógia-tanár MA, amely elsősorban olyan hallgatókat vár, akik korábban egyetemi vagy főiskolai tanári diplomát szereztek, vagy tanárképes alapképzési szakon végeztek, és emellett informatikus-könyvtáros diplomával is rendelkeznek, illetve elvégeztek egy 50 kredites informatikus-könyvtáros minor szakot (*Boda*, 2008). Ezek a bemeneti követelmények biztosítják, hogy a később könyvtárostanárként elhelyezkedők minden szükséges könyvtári, pedagógiai és informatikai ismerettel rendelkezzenek. Diákjaink alapos és mély tudásra tehetnek szert könyvtártan, bibliográfiai adatfeldolgozás, tájékoztatás, információkereső nyelvek stb. témakörökben, ezzel megalapozva az iskolai könyvtár gondozásához, a dokumentum- és információ-szolgáltatásához, a szakirodalmi információ megszerzéséhez, szervezéséhez szükséges elméleti és gyakorlati hátteret. A könyvtárpedagógiával, iskolai könyvtárral kapcsolatos, illetve az egyéb informatikai (webtechnológia) tárgyak pedig az önálló (hagyományos és online) ismeretszerzési módszerek elsajátítását, az ahhoz szükséges ismereteket biztosítják.

A könyvtárpedagógia-tanár mesterszak megjelenése a tanulási folyamatokban megfigyelhető változások felismerésének egyik legjelentősebb következménye. A bevezetőben feltett kérdésre, hogy miben rejlik e képzés igazi jelentősége, a választ az oktatási és a könyvtári gyakorlat átalakulásában kell keresni. A fentebb említett változások – a jogi szabályozást nem is említve – nemcsak új tanulási technikák, ismeretszerzési módszerek átadását, oktatási segédletek előállítását, valamint az ehhez szükséges állomány, eszközök, berendezések biztosítását igénylik, hanem az információk logikus felépítését, rendszerezését is. A munkakör, amellyel egy pályakezdő könyvtárostanárnak szembe kell néznie, túl sok újdonságot és „ismeretlent" tartalmaz ahhoz, hogy a feladat speciális módszerek és tudástartalmak ismerete nélkül hatékonyan teljesíthető lenne. A könyvtárpedagógia-tanár mesterszak éppen ezeket biztosítja. Modellt és perspektívát nyújt, ami kiemelkedő jelentőségű, hiszen a XXI. században nemcsak a diákoknak, hanem az őket segítő könyvtárpedagógusoknak is nagy szükségük van szakmailag kellően megalapozott, követésre érdemes jövőképet nyújtó útmutatásra.

IRODALOM

Bondor Erika (2007): *Iskolai könyvtárak fejlesztése, menedzselése informatikai eszközökkel.* Könyvtárostanárok Egyesülete, Budapest.

Balogh Mihály (2007): Jelentés az iskolai (kollégiumi) könyvtárakban 2006-ban végzett szakfelügyeleti vizsgálatról. In: *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 2007/9. 2. szám. 7–22. [online] <URL: http://www.tanszertar.hu/eken/2007_02/bm_0702.htm> [2010. július 28.]

Balogh Mihály–Dömsödy Andrea (2008): Jelentés az iskolai (kollégiumi) könyvtárakban 2007-ben végzett szakfelügyeleti vizsgálatról. In: *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 2008. 4. szám. [online] <URL: *http://www.tanszertar.hu/eken/2008_04/bm_da_0804.htm*> [2010. július 28.]

Boda István Károly (2008): Lehetőségek informatikus könyvtáros diploma szerzésére a Debreceni Egyetem Informatikai Karán. In: *Könyvtári kis híradó* 2008/13. 3. szám. 11.

Celler Zsuzsanna–Csík Tibor (2005): Az iskolai (kollégiumi) könyvtárakban 2004-ben végzett könyvtári szakfelügyeleti vizsgálat. In: *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 2005. 4. szám. [online] <URL: http://www.tanszertar.hu/eken/2005_04/c_cs.htm> [2010. július 28.]

Dán Krisztina (2002): *Iskolai könyvtári ismeretek.* Könyvtári Intézet, Budapest.

Dán Krisztina (2004): Az iskolai könyvtárak fejlesztésének stratégiája. In: Emmer Gáborné (szerk.): *Az iskolai könyvtár új modellje a gyakorlatban.* Könyvtárostanárok Egyesülete : Flaccus Kiadó, Budapest. 110–121.

Dömsödy Andrea (2003): *Könyvtár-pedagógia.* Könyvtárostanárok Egyesülete : Flaccus Kiadó, Budapest.

Dömsödy Andrea (2008): Az iskolai könyvtári szakfelügyelet 2002–2008 között. In.: Richlich Ilona (szerk.): *A könyvtári szakfelügyeletről: tájékoztató a 2002–2008 közötti szakfelügyeleti vizsgálatok eredményeiről.* Könyvtári Intézet, Budapest. 72–84.

Gereben Ferenc (2002): Olvasás- és könyvtárszociológiai vizsgálatok Magyarországon. In: Horváth Tibor, Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve.* 4. kötet: Határterületek. Osiris, Budapest. 17–50.

Kovács Mária (2004): Használóképzés, avagy a könyvtárhasználati ismeretek oktatása. In: Emmer Gáborné (szerk.): *Az iskolai könyvtár új modellje a gyakorlatban.* Könyvtárostanárok Egyesülete : Flaccus Kiadó, Budapest. 29–36.

Mészáros István (1997): *Iskolai könyvtárak a magyar neveléstörténetben*. Kráter Műhely Egyesület, Budapest. 5–16.

Nagy Attila–Katsányi Sándor: Olvasáslélektan és -pedagógia. In: Horváth Tibor–Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve*. 4. kötet: Határterületek. Osiris, Budapest. 51–68.

Ugrin Gáborné (2000): Könyvtárpedagógia. *Iskolakultúra* 2000/10. 4. szám. 60–69.

Varga Zsuzsa (2004): Hazai helyzetkép az iskolai könyvtárakról. In: Emmer Gáborné (szerk.): *Az iskolai könyvtár új modellje a gyakorlatban*. Könyvtárostanárok Egyesülete : Flaccus Kiadó, Budapest. 97–109.

TÓTH ERZSÉBET–SZÁSZ PÉTER

Tudásmenedzsment a weben, valamint a tárgykör oktatása a Nyíregyházi Főiskola informatikus könyvtáros BA képzésében

A tanulmány a web 2.0 főbb jellemzőit mutatja be, és annak kihatásait részletezi a tudásmenedzsmentre. A web 2.0 pozitívan befolyásolhatja a tudásmenedzsment-eszközök további fejlődését, amennyiben sikerül annak rugalmas szemléletét integrálni vállalati környezetben is. A web 2.0-s eszközök erősítik a szervezeti kultúra azon elemeit, amelyek a tudásmegosztásnak adnak teret. Az írás tárgyalja, hogy a Google vállalati szinten hogyan valósítja meg a tudásmenedzsmentet szemléletében és szolgáltatásaiban. Ebből a szempontból kiemeljük a Google Könyvek digitalizálási programot, a Google Scholar szolgáltatást, valamint az API-k megnyitását a web nagyközönsége előtt. Végül pedig ismertetjük, hogy az Információ és tudásmenedzsment című tantárgyat milyen módszerekkel és eredményekkel oktatják a Nyíregyházi Főiskola informatikus könyvtáros BA képzésében.

2005 májusában a felsőoktatás Bologna-rendszerű átalakításakor kollégáimmal közösen szükségét láttuk annak, hogy bevezessük a tudásmenedzsmentet önálló tantárgyként az informatikus könyvtáros BA alapszak új tantervébe. Döntésünkben megerősített minket az a nemzetközi trend, amely szerint a külföldi könyvtáros képzőhelyek tantervében mindenütt szerepel ez az ismeretkör – egyes képzőhelyeknél akár önálló szak formájában is megjelenik. A 2006 szeptemberétől bevezetett új tantervünkben ez a tárgykör „B” típusú tantárgyként az 5. félévben jelenik meg, heti egy elmélet kontakt óraszámban, egy kreditpont értékben. A tantárgyat előadás formájában oktatjuk, amelynek félévi követelménye kollokvium. A tantárgy elsajátításának célja, hogy megismertesse a hallgatót a tudásmenedzsment fogalmával, a szakértői rendszerek, a mesterséges intelligencia, az átfogó tudástárak ismérveivel, gyakorlati szerepükkel. Mivel a web 2.0 igen jelentős hatással van a tudásmenedzsmentre, ezért nézzük át először e kérdéskör néhány elemét!

A web 2.0 megjelenése

A web 2.0 a web megújulását hivatott kifejezni a különféle technológiák kombinált használata révén. Web 2.0-nak akkor hívunk egy weboldalt, ha az egy vagy több technológiát vagy alkalmazási módot használ a következők közül:

- CSS (Cascading Style Sheets) – stíluslaphasználat a tartalom és a megjelenítés szétválasztására
- Folksonomies (folk taxonomy, szabad fordításban: népi osztályozás) – címkézés, metaadat-készítés tartalomhoz
- Mikroformátumokat terjesztő oldalak bővített jelentésleírással (szemantikai kiegészítések)
- API (Application Programming Interface) Alkalmazásprogramozási felület
- Rich Internet Applications – Látványos internetes alkalmazások, pl. Ajax, mint eszköz
- Szemantikailag összefüggések kifejezésére alkalmas XHTML és HTML jelölők
- RSS / Atom feed támogatás
- Mashup – Kliens vagy szerver oldali tartalomkombinálás, pl. Google Maps
- Weblog alkalmazások
- wiki vagy fórum szoftverek [1].

Ezek a technológiák nem újak, mégis terjedésük, külön-külön vagy együttes alkalmazásuk új internetezési szokásokat, igényeket, társadalmi változásokat indítottak el. Az általuk kínált lehetőségekkel élve a felhasználók már nemcsak az előzőleg a weblapkészítők által feltett statikus tartalmat fogadhatták be, hanem lehetőségük nyílt saját oldalak létrehozására programozási ismeretek nélkül, valamint visszajelzések adására a megszerzett információkkal kapcsolatban (*Szász,* 2008).

A Web 2.0 hatásai a tudásmenedzsmentre

A web 2.0 lényege Moria Levy szerint:

- A világhálót a web 2.0 szemlélete szerint, platformként kell kezelni, el kell vonatkoztatni a fizikai dokumentumhordozók világától. Nem a dokumentumhordozó dominál, nem abból származik a jelentős bevétel. Azok a vállalatok, amelyek elsőként megértették a világháló platformjellegét, és erre alapozva építették fel üzleti modelljeiket, páratlan karriert futottak be (pl. Amazon, eBay, Napster). Olyan alkalmazásokról van szó, amelyek utat nyitnak egy-egy platformfelületen rengeteg különféle tartalom megvalósítására.
- A hangsúly az előbbiekből adódóan az alkalmazásfejlesztés helyett a szolgáltatásfejlesztésre helyeződik át. Az innováció a kapcsolódási pontok megtalálásában jelenik meg. Elképzelhető, hogy valaki csak egyféle szolgáltatás fejlesztésére koncentrál. Hatalmas hozzáadott értéktartalmat tud viszont elérni, ha rájön arra, hogy miképpen tudja a legegyszerűbb és legsikeresebb módon összekapcsolni azt más szolgáltatásokkal.

- A kollektív intelligencia jelenik meg az ún. „longtail” (elnyúló görbe) üzleti modell érvényesülésében. Voltaképpen itt a „sok kicsi sokra megy” ősi bölcsesség manifesztálódik.
- A szolgáltatásoknak valamilyen tartalmi magon kell nyugodniuk. Erre a szilárd alapra tehető rá a további hozzáadott érték. A Google esetében az indexelésre és a rangsorolásra épül a hozzáadott értéktartalom, az Amazon esetében pedig a könyvkínálat katalógusára. Köztudott, hogy mindkettő jóval többet nyújt ezeknél az alapszolgáltatásoknál, a mag mégis mindkét esetben stabil.

A web 2.0 tehát sokkal inkább szolgáltatásokon nyugszik, mintsem önálló alkalmazásokon (*Levy,* 2009).

A web 2.0 kategorizálása a tudásmenedzsment szempontjából

A tudásmenedzserek, akik a web 2.0 szemléletét, eszközeit szeretnék alkalmazni, némileg ellentmondásos, zavart helyzetben találják magukat. Több mint egy évtizede küzdenek a tudásmenedzsment-szakemberek az alkalmazottak és a főnökség passzivitásával és időhiányával.

A web 2.0-s eszközöket meg kell vizsgálni, és a koncepciókat elemezni kell olyan szempontból, hogy mi hasznosítható belőlük a tudásmenedzsment-rendszerekben. Ha sikerül ezeket beépíteni a tudásmenedzsment-rendszerekbe, akkor talán könnyebben befogadják a tudásmenedzsment-dolgozók a szervezeten belül.

A web 2.0 és a tudásmenedzsment összevetésének négy szempontja:

- koncepcionálisan,
- az alapelvek mentén,
- a különböző eszközök és alkalmazások funkcionalitásának szintjén,
- a szervezeti kultúrához kapcsolódva.

A szervezeti kultúrával kapcsolatban az első fontos megállapítás, hogy habár a hangsúly eddig is a felhasználókon volt, azonban a szervezetek kevéssé összpontosítottak a felhasználók egyes csoportjaira. A web 2.0 kapcsán pedig éppen az a szembetűnő, hogy a web 2.0 szemléletmódjába és eszközei használatába belenövő fiatalság természetes módon várja el ennek megjelenését a vállalati környezetben is. Ők lehetnek azok a katalizáló tényezők, akik a tudásmenedzsment legfontosabb alkotóelemei. A fiatalok meghatározó szereplők a munkafolyamatokban szükséges változtatások keresztülvitelében.

A hálózatok szervezeti erejébe vetett web 2.0-s nézet jótékonyan segítheti a munkatársak hálózati részvételen alapuló együttműködését. A bizalom, a közös értékek és érdekek, a részvétel és partnerség igénye azok, amelyek a tudásmenedzsment számára is kihívásként jelentkeznek. A web 2.0-s gondolkodásmód segíthet az egyes részlegek munkájának erősítésében. Végeredményképpen a közösségi média a legnagyobb hatást az egész szervezet szintjén fejti ki, ami pedig a vezetők számára előnyös.

A web 2.0 az emberekre koncentrál, a tudásmenedzsment pedig a szervezetekre. A web 2.0 szemléletének és eszközeinek sikeres alkalmazása viszont lehetővé teszi, hogy a tudásmenedzsment a felhasználókra helyezze a hangsúlyt a szervezetek helyett (*Levy,* 2009).

Tudásmenedzsment-rendszerek

A tudásmenedzsment-rendszerek olyan rendszerek, amelyek elősegítik, megkönnyítik a tudásmenedzsment tevékenységeit azáltal, hogy támogatják a személyek és a szervezet közötti tudásáramlást. A tudás a folyamat során állandóan növekszik (*Turban–Aronson–Liang*, 2005).

Jelenleg a tudásmenedzsment technológiai támogatásában az „ismeretalapú technológiák", az „adatbányászat", a „dinamikus szimuláció" és a „csoporttámogató rendszerek" játsszák a legfontosabb szerepet. A tudásmenedzsment-rendszerek főbb komponensei olyan technológiák, amelyek a kommunikációt, az együttműködést, a tudás tárolását és visszatöltését támogatják. A megfelelő tudásreprezentációt elősegítő komponensek mellett a web 2.0-s eszközök hatékony elemei lehetnek egy szervezet tudásmenedzsment-rendszerének.

A technológia alkalmazása önmagában természetesen nem elégséges egy tudásintenzív szervezet kialakításához. A tudás létrehozása során elsődleges az emberi tényező (*Sántáné Tóth*, 2008; *Szász,* 2010).

Tudásmenedzsment megvalósítása vállalati környezetben

Óriási fejlődési lehetőségeket rejt magában az innováció és a tudásmenedzsment területe, amit a Google is kiaknáz saját üzleti modelljében. Don Tapscott webelemző szerint az új web kollektív tudásbázisként jelenik meg, amelyben emberek millióinak közös tudása gyűlik össze önszerveződő formában (*Tapscott–Williams*, 2007). A Google fő célja, hogy a világon felkutatható összes információt és tudást rendszerezze, valamint ingyenesen elérhetővé tegye bárki számára. Ezenkívül támogatják a fényképekben vagy videókban, zenékben és szövegekben történő keresés lehetőségét (*Krauth–Kömlődi*, 2008). Ezzel a szemléletével a Google a tudásmenedzsment és az innováció fő támogatója. A továbbiakban számos gyakorlati példával világítunk rá, hogy hogyan valósul meg mindez a Google működésében:

(1) API-k megnyitása: A Google és más üzleti cégek nyíltan hozzáférhetővé teszik alkalmazásaik programozó felületét (az API-t) platformjaikon. Mindezt azért teszik, hogy saját hasznukra fordíthassák az ott megjelenő tömegek öt-

leteit, tudását és energiáját. Az API-k megnyitása után a fejlesztők (akik közül néhányan korábban „hekkerek" voltak) gyors tempóban kezdték el gyártani az új alkalmazásokat. A Google tehát sikeresen maga köré gyűjtötte a fejlesztők hatalmas, önszerveződő hálózatát, amelyet önkényes eszközökkel meg sem próbál szabályozni, hisz az csak akadályozná a kreatív ötletek megvalósulását, azaz az innovációt (*Tapscott–Williams*, 2007).

(2) Innováció, kutatás fenntartása: A Google hajtóereje egy új fejlesztés, és ez a fő téma a cég csaknem minden vezetőségi összejövetelén. A cég vezetői számára az a legnagyobb kihívás, hogy folyamatosan fenntartsák az innovatív fejlődést a Google méretbeli növekedésével párhuzamosan. Leginkább az innovációnak köszönhető, hogy a cég megelőzött másokat a versenyben, és jelenleg is az első vonalban van.

(3) A fejlesztések tesztelése felhasználókkal: A Google munkatársai mindent megtesznek annak érdekében is, hogy a felhasználók még véglegesítésük előtt kipróbálhassák a termékeket. Így a fejlesztések folyamatosak, az értékes reakciók pedig biztosítják, hogy kiküszöböljék a hibákat.

(4) Nyitás más tudományterületek felé: A Google egyéb területekkel is foglalkozik, mint pl. a molekuláris biológia és a genetika. A gének milliói, az óriási mennyiségű adat illik a Google keresőhöz, a nagyméretű adatbázishoz, a számolókapacitáshoz. A Google immár letöltötte az emberi genomtérképet, és vezető biológusokkal, genetikusokkal együttműködve dolgozik olyan tudományos, gyógyászati területeken, ahol fontos újításokra lehet számítani a közeljövőben. Hamarosan megvalósulhat, hogy az emberek rákereshetnek a Google-lal saját génjeikre.

(5) Követi az egyetemi struktúrát működésében: A Google céget az egyetemekhez hasonlóan működtetik. Számos projekten dolgoznak egy időben kis, három főből álló csoportok. A fejlesztőktől elvárják, hogy idejük 20%-át olyan problémákra fordítsák, amelyek a legjobban érdeklik őket. „Az idő 20%-a" elképzelés az egyetemi világból származik, ahol a professzorok egy napot kapnak egy héten, amelyet saját érdeklődésük kielégítésére fordíthatnak. Néhány figyelemre méltó fejlesztés a Google-nál ezekből az összegyűjtött egy napokból született, mint pl. a Google News szolgáltatás. A cégnél nincsenek jelen a szokásos jogász középvezetők; a társaságok hagyományos felépítését itt nem találjuk meg (*Vise–Malseed,* 2009).

(6) Könyvek digitalizálása: A Google könyvtári szempontból jelentős szolgáltatása, ami jelenleg fejlesztés alatt áll. A Google célja, hogy a világ könyvtáraiban fellelhető összes dokumentumot digitalizálja, valamint egységes felületen bárki számára kereshetővé és hozzáférhetővé tegye. Nem utolsósorban célkitűzése, hogy ledőljenek a könyvtárak fizikai korlátai. Ez ambiciózus vállalkozásnak tekinthető, amelynek globális, társadalmi, oktatási eredményei lehetnek.

A Google 2009 novemberében ideiglenes megállapodást kötött az Egyesült Államokban a szerzői jogtulajdonosok képviselőivel. Ennek értelmében a Google jelenleg 125 millió dollárt fizet a per lezárásáért, és létrehoz egy Book Rights Registry nevű nyilvántartást, amelyet az online elérhetővé tett kiadványok szerzőinek és kiadóinak honorálásánál alkalmaz majd.

Ezzel az egyezménnyel a Google-nak megengedték, hogy digitalizálja azokat a könyveket is, amelyeket az Egyesült Államokban szerzői jog véd. A Google tervei szerint az egyetemek térítés ellenében hozzáférhetnének például ezekhez a ma még csak kereshető, de nem letölthető könyvekhez. Az ebből származó bevételeket a Google megosztja majd a jogtulajdonosokkal. Ha ez az üzleti modell jól működik, akkor lehet, hogy a még forgalomban levő könyvek közül is sokat hozzáférhetővé tesznek majd ebben a formában a szerzőik. Még nem lehet tudni, hogy milyen licencdíjak lesznek, és hogy a felsőoktatási könyvtárak szűkös költségvetéséből érdemes lesz-e ezeket kifizetni, többségében olyan könyvekért, amelyek iránt minimális a kereslet (*Joint,* 2009).

A Google könyvdigitalizálási programja éles szakmai vitákat váltott ki számos országban, mert komolyan sérti a könyvkiadók, könyvtárak és a terjesztők érdekeit. Csak közös összefogással menekülhet meg a magyar könyvpiac is, valamint úgy, hogy gyorsan elébe megy a digitalizálási igényeknek, és stratégiákat dolgoz ki a megoldásra. Ezen stratégiák feltételeit pedig érvényesíti a Google-lal szemben. Így van esélye arra, hogy nyertesként kerülhessen ki ebből a helyzetből, különben tönkremegy (*Valuska,* 2010).

(7) Google Scholar szolgáltatás: A Google tudományos keresője, amely különböző tudományos publikációk között keres. Ezt a szolgáltatást 2004. november 18-án vezették be. Mára szinte minden referált online folyóiratban keres, kivéve a legnagyobb tudományos kiadó, az Elsevier által kiadottakat. 2006. február 20-tól már a magyar könyvtárak állományában is keres a MOKKA-n keresztül. A szolgáltatás kereső algoritmusa hasonlít a hagyományos Google keresőéhez, de nem a hiperlinkeket használja fel egy-egy publikáció fontosságának megállapításához, hanem azt, hogy más cikkek milyen gyakran hivatkoznak rá. A tudományos publikációk teljes szövegében keres. A keresések szűkíthetők szerző, év vagy megjelenési hely alapján.

(Google Scholar szócikk http://hu.wikipedia.org/wiki/Google_Scholar [2010.06.17.]).

Ezektől a kritikáktól eltekintve a Google Scholar szolgáltatás megjelenése példaértékű, hiszen az értékes ismeretek felkutatását és megosztását támogatja a weben.

A tudásmenedzsment megjelenése a Nyíregyházi Főiskola informatikus könyvtáros BA képzésében

Hallgatóink a következő elméleti ismeretanyaggal találkoznak a féléves tantárgy keretében:

(1) Mi a tudás valójában?; A tudás praktikus definíciója, a tudás mint szervezeti tőke;
(2) A tudáspiacok ígérete és kihívása: a tudáspiacok jelzései, hiányosságai, kóros elváltozásai. Hatékony tudáspiacok létrehozása. A tudáspiacok egyéb előnyei;
(3) Tudásteremtés: a felvásárlás, a bérlés, célorientált erőforrások, a vegyítés, az adaptáció, a hálózatok, közös tényezők;
(4) A tudás kodifikálása és összehangolása: a tudáskodifikáció alapelvei, a tudás feltérképezése és modellezése. A hallgatólagos tudás felderítése. A tudás kodifikálása rendszerekben;
(5) Tudástranszfer: a tudásátvitel stratégiái. Tudásszerepek és -képességek;
(6) A tudásmenedzsmentet segítő technológiák: a szakértői rendszerek és a mesterséges intelligencia; a tudásmenedzsmentet támogató technológiák bevezetése; átfogó tudástárak;
(7) Tudásmenedzsment-projektek a gyakorlatban: a tudásmenedzsment-projektek típusai, a tudásprojektek sikerét meghatározó tényezők.

A tárgykör elmélyült tanulmányozásához bőséges angol és magyar nyelvű szakirodalom áll rendelkezésünkre, amelyből válogathatunk.

A hallgatói teljesítmény értékelése, munkaformák

A hallgatók megszerzett ismereteinek elsajátítását két évközi zárthelyi dolgozattal értékeljük, amelyek alapján megajánljuk a vizsga érdemjegyét. Az órák munkaszervezési módjai a következők: frontális osztálymunka, amelyet egyéni, önálló munkával ötvözünk. Az egyéni munka eddig úgy valósult meg, hogy a hallgatók ugyanazt a gyakorlati feladatot kapták, amelyet önállóan kellett elkészíteniük írásbeli beszámoló formájában.

A tantárgy oktatása során szerzett tapasztalatok

Elmondható, hogy hallgatóink átfogó képet kaptak erről a tárgykörről és annak alapvető fogalmairól. A képzésben hangsúlyt helyeztünk a könyvtáros közvetítő szerepére, aki ügynökként van jelen a tudáspiacon. Kiemeltük, hogy milyen feladatokat végezhet el egy könyvtáros egy szervezet széles körű tudásbázisának kiépítésében, és hogy milyen szolgáltatásokkal járulhat hozzá az ott felhalmozott tudás, ismeretek megosztásához. Hallgatóink fogékonyak voltak e tárgykör iránt, és pályakezdőként – remélhetőleg – képesek lesznek átültetni az előadásokon elhangzott elméleti ismereteket a gyakorlatba. Tapasztalataink szerint a záróvizsgák során sikeresen számot adtak elsajátított elméleti ismereteikről ebben a tárgykörben.

Összegzés

Megállapítható, hogy a web 2.0 igazi áttörése még várat magára vállalati és könyvtári környezetben annak ellenére, hogy egyre többen használják. Már rendelkezésre állnak olyan szoftverek, amelyek a web 2.0-t a vállalati környezethez adaptálják: biztonsági funkciókat tartalmaznak, lehetővé teszik állományok csatolását, és összekapcsolhatók az ERP (erőforrás-tervezés), a CRM (ügyfélkapcsolatok menedzselése) és egyéb céges rendszerekkel. Véleményünk szerint jelentős szemléletváltásra van szükség ahhoz, hogy a web 2.0 előnyeit ki lehessen aknázni vállalati szinten is. Annak előnyös tulajdonságai alatt értjük a bizalom építését a munkatársak között, a fokozottabb kommunikációra való törekvést, ami feltételez egyfajta partnerségi viszonyt, valamint a tanulás támogatását. Amennyiben sikerül a web 2.0 előnyös tulajdonságait beépíteni a vállalati környezetben használt tudásmenedzsment-rendszerekbe, akkor azok sikeressége és elfogadottsága növekedni fog. A Google azon vállalatok körébe sorolható, amelyek szemléletükben eredményesen valósították meg eddig a tudásgazdálkodást. Számos projektjével tudatosan törekszik a weben felhalmozott ismeretek megosztására és eljuttatására a felhasználókhoz. Ebben a kontextusban tehát a keresőszolgáltatásoknak kiemelkedően fontos szerepük van a hatékony tudásmegosztás elérésében. A Nyíregyházi Főiskola informatikus könyvtáros BA képzésében helyet kapott a tudásmenedzsment tárgykör oktatása a nemzetközi trendekkel összhangban, ezzel is elősegítve az új, felnövekvő könyvtáros nemzedék szemléletének formálását az egyéb szervezeti szempontból lényeges menedzsmentterületek iránt.

JEGYZETEK

[1] A meghatározást Tim O'Reilly adta 2004-ben (Web 2.0 szócikk http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 [2010.06.14.]).

IRODALOM

Google Scholar szócikk. [on-line] http://hu.wikipedia.org/wiki/Google_Scholar [2010.06.17.]

Joint, Nicholas (2009): The Google Book settlement and academic libraries. *Library Review* 2009/58, 5. szám 333–340.

Krauth Péter–Kömlődi Ferenc (2008): A web 2.0 jelenség (és ami mögötte van). In: Dömölki Bálint (szerk.): *Égen-földön informatika. Az információs társadalom távlatai.* Typotex, Budapest. 631–660.

Levy, Moria (2009): Web 2.0 implications on knowledge management. *Journal of Knowledge Management* 2009/13, 1. szám 120–134.

Sántáné Tóth Edit [et. al.] (2008): *Döntéstámogató rendszerek*. Panem, Budapest.

Szász Péter (2008): Könyvtár 2.0. *Könyvtári Kis Híradó. A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei könyvtárak lapja* 2008/13, 2. szám 3–5.

Szász Péter (2010): *Tudásmenedzsment Szabolcs-Szatmár-Bereg megye könyvtárügyében*. Szakdolgozat (kézirat). Könyvtárinformatikai Tanszék–Debreceni Egyetem Informatikai Kar, Debrecen.

Tapscott, Don–Williams, Anthony. D. (2007): *Wikinómia. Hogyan változtat meg mindent a tömeges együttműködés*. HVG, Budapest.

Turban, Efraim–Aronson, Jay E.– Liang, Ting–Peng (2005): *Decision support systems and intelligent systems*. Prentice Hall, New Jersey.

Valuska László (2010): *A Google a könyvzabáló kisgömböc*.[on-line] http://index.hu/kultur/klassz/2010/04/25/a_google_konyvzabalo_kisgomboc/ [2010.06.19.]

Vise, David. A.–Malseed, Mark (2009): *A Google sztori*. K.u.K.K., Budapest.

Web 2.0 szócikk. [on-line] http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 [2010.06.14.]

VARGA LÁSZLÓ

Andalúzia pedagógus-továbbképzési rendszere „A képzett pedagógus kulcsszereplője a társadalomnak"

A budapesti Tempus Közalapítvány és az EU támogatásának köszönhetően a szerző egy nemzetközi tanulmányúton képviselte hazánkat és intézményét, a Nyugat-magyarországi Egyetemet a spanyolországi Sevillában. Az angol nyelvű kurzus témája rendkívül izgalmas és aktuális volt. Európa tíz országának oktatási szakemberei a pedagógus-továbbképzés andalúziai rendszerét és a folyamatos továbbképzés pedagógusi szakma megújulására gyakorolt hatását tanulmányozták. Az egyhetes program során óvodákat, iskolákat látogattak meg, találkoztak Sevilla város vezetőivel, továbbá szülőkkel, intézményvezetőkkel, pedagógusokkal és a képzési rendszer szakembereivel. A programot a Sevilla melletti Centro del Profesorado de Castilleja de la Cuesta (CEP) szervezte, amely immár húsz éve irányítja és koordinálja a pedagógusok továbbképzését.

A folyamatos továbbképzés jog és kötelesség

Az andalúziai képzési modell bemutatása és megismerése többek között azért volt igen hasznos, mert nem csupán az új rendszer működését, a jelenlegi állapotokat ismerhettük meg, hanem láthattuk azt a ma is tartó innovációs folyamatot, amelynek lényege: elmozdulni a hagyományos, központi és tanfolyam alapú, materiális képzés irányából egy gyakorlatorientált, a régió intézményeinek kommunikációjára és együttműködésére, a helyi igényekre épülő formális képzés irányába. Ez egy hosszú, szemléletváltást, önálló gondolkodást, kreativitást is igénylő folyamat, amely korántsem ért véget: a szervezők szerint a régió iskoláiban komoly, paradigmatikus változásokat is eredményező folyamatok indultak el, de még nem minden érintett értette meg a változtatás szükséges voltát.

A helyi igényekre, a szükségletekre, a lehetőségekre és kompetenciákra épülő új pedagógus-továbbképzési rendszer formálódik Andalúzia oktatási szektorában. Annyi bizonyos: jól képzett, a legújabb kompetenciákkal, a legfrissebb tudással rendelkező, nyitott és igényes, a kor követelményeivel lépést tartó, tehetséges pedagógus képes új iskolát alkotni.

Az innováció, a továbbképzés legfontosabb területei, melyeket részletesen megismerhettünk Andalúziában:

- a tanári professzió folyamatos fejlesztése; szakmai, módszertani megújulás;

- információs és kommunikációs technológiák széles körű alkalmazása – osztálytermi szinten, a család és az iskola között, a távoktatásban;
- egyenlőség – migráns gyermekek, a gender kérdésköre;
- kétnyelvűség, a korai nyelvfejlesztés, a hatékony nyelvoktatás megközelítései;
- a béke és a demokrácia gondolata, azok korai megalapozása;
- az oktatási rendszerek folyamatos javítása;
- folyamatos tantervfejlesztés – tematikus, moduláris;
- a tanulás, a tudás új megközelítései; érzelmi intelligencia, szociális kompetenciák;
- inkluzív és holisztikus szemlélet;
- alapkészségek, kulcskompetenciák fejlesztése.

A szakértői tanulmányút lehetőséget biztosított arra, hogy megismerjük a CEP-nek a tanárok folyamatos továbbképzésére, az élethosszig tartó tanulás megszervezésére irányuló munkáját, a képzési célokat, a központ képzési prioritásait, a különféle tevékenységi formákat, az előkészítő munkálatokat, a CEP vezetőségét, a munkatársakat, a munkamegosztást, továbbá a szervezet önértékelését és szakmai megítélését. Betekinthettünk a tréning gyakorlati megvalósításának folyamatába a központon belül; néhány iskolába kihelyezett képzési alközpontban, valamint az iskolák, osztálytermek szintjén is tanulmányozhattuk a kérdést. Változatos munkaformák segítették a téma minél alaposabb megismerését és feldolgozását, azaz előadásokat hallgattunk, elsősorban a CEP tevékenységéről és az andalúziai oktatási rendszerről, a helyi és regionális oktatáspolitikáról. Intézménylátogatásokon a képzés gyakorlati megvalósulását kísérhettük figyelemmel. A rövid, tájékoztató jellegű előadásokon és az iskolákban tett sétákon megismerhettük az adott intézményeket, konzultálhattunk igazgatókkal, szakértőkkel, pedagógusokkal, szülőkkel és a szülői szervezetek képviselőivel. Óralátogatásokon nyertünk betekintést a tanítási-tanulási folyamatba, beszélgethettünk tanulókkal. Az intézmények kulturális programokkal is kedveskedtek a vendégeknek.

Iskolarendszer, továbbképzési rendszer

A CEP vezetősége bemutatta a spanyol és az andalúziai oktatási és pedagógus-továbbképzési rendszert. Spanyolország és Andalúzia történetének rövid áttekintése után demográfiai és nyelvi adatokat ismerhettünk meg. Sevilla tekintetében az oktatási hatóságok négy szintje különíthető el: országos minisztérium, regionális hatóság – Andalúzia Oktatási Tanácsa –, élén a főtanácsossal, provinciális szintű oktatási hatóság, valamint a városi hatóság. Az oktatási tevékenységet két alapvető törvény szabályozza: a 2006. évi május 3-i törvény Spanyolországra vonatkozóan, valamint a 2007. évi december 10-i törvény, Andalúzia oktatási alaptörvénye. A spanyol oktatási szervezet általános és speciális területekre osztható. A törvény az általános intézmények között említi a bölcsődei, az óvodai, az általános iskolai, középiskolai és szakképzési szinteket és az egyetemet. A speciális intézmények között van az állami nyelviskola, a zeneiskolák, a dráma- és tánciskolák, a művészeti iskolák és a felnőttképzési intézmények. A kötelező oktatás 6 éves kortól 16 éves korig tart. Az általános iskola hatosztályos (6–12 év), a középiskola 4 évfolyamos (12–16 év). Erre épülhet a két évfolyamos felső középiskola (bachillerato), az alsófokú szakképzés és a speciális képzés (zene, nyelv, dráma, felnőttképzés). Ezt követően a rendszer három lehetőséget kínál: egyetem, felsőfokú szakképzés, felsőfokú művészeti képzés.

Érdekesség a pedagógusképzés területén, hogy az óvodai és általános iskolai pedagógusok képzési ideje három év, a középiskolai tanároké öt év. A diplomaszerzést követően az iskolába történő felvételt a magánszektorban interjú, az állami szektorban vizsga előzi meg. Minden iskolának rendelkeznie kell továbbképzési tervvel; a képzési tartalom a rendszer elvárásaitól, az iskolai tervektől és az egyéni igényektől egyaránt függ. A folyamatos tanártovábbképzésért a képzési központok (pld. CEP) a felelősek; a képzések tartalmát és formáját a központ szakértői határozzák meg. A képzési formát tekintve vannak kihelyezett iskolai képzések, a központban szervezett kurzusok, szemináriumok, illetve on-line tanfolyamok. A képzésekre általában a tanév folyamán kerül sor, a délutáni vagy az esti órákban. A képzés ingyenes, nem kötelező – elsősorban a szakmai fejlődés, az erkölcsi és anyagi elismerés miatt egyre több pedagógus vállalkozik rá.

Centro del Profesorado de Castilleja de la Cuesta (CEP)

A CEP a Regionális Oktatási Minisztérium (Consejería de Educación, Sevilla) felügyelete és irányítás alá tartozó intézmény. Feladata tréningek, továbbképzések tervezése, szervezése, a meglévő programok fejlesztése a régióban. Fő feladata a pedagógusok és az iskolák szakmai fejlődésének elősegítése, az állami fenntartású andalúziai oktatási intézmények szakmai kompetenciáinak fejlesztése, a praxis támogatása. Andalúziában 32 továbbképzési centrum működik; az általunk megismert CEP 38 település 167 iskolájával áll közvetlen kapcsolatban, körülbelül 4500 pedagógus képzési igényeit igyekszik kielégíteni. Cselekvési tervét (elemei: célok, prioritások, tevékenységek, szükségletek, diagnózis, korábbi értékelések) az andalúziai továbbképzési dokumentumok, szabályzatok alapján készíti el. A központ munkáját igazgató és helyettes irányítja, tevékenységüket a tanács (tanárok és a CEP tagjai) felügyeli. A CEP munkáját adminisztrációs személyzettel és továbbképzési-oktatói személyzettel (14 fő) látja el: 2 fő az óvodai, 5 fő az általános iskolai, 5 fő a középiskolai, 1 fő a szakképzési területtel foglalkozik, illetve 1 fő a speciális nevelési és oktatási igényű tanulói területet gondozza. A szervezet a képzési modalitásokat két szintre osztja: folyamatos tréning (konferencia, kurzus, találkozó, e-tanulás) és önképzés (iskolák közötti projektek, iskolai önképzési formák).

A CEP fő feladatai:

- a pedagógusok szakmai fejlődésének előmozdítása;
- tudástranszfer;
- tanulóközösségek támogatása;
- szakmai találkozóhely;
- segítségnyújtás, kutatási bázis biztosítása;
- oktatási hálózat (network) kiépítése.

A CEP munkájának fő területei, működő projektek:

- Innovatív pedagógiai és módszertani szemlélet megalapozása – Kétnyelvűség – Matematikai, természettudományos képzés;
- Nemi egyenlőség – Békeprojekt;
- Sokféleség és interkulturális figyelem – Speciális igények – Tehetséggondozás – Migráns tanulók;
- A szakképzés megújítása – Szakmai azonosságtudat – jövőorientált szakképzés;
- Team-munka, kooperatív tanulás;
- Önképzés, informális, nonformális tanulás – Tanulás alapú szemlélet;
- Személyes és szakmai fejlődés – érzelmi és szociális intelligencia megalapozása;
- ICT – Szoftvervédelem, információs, kommunikációs eszközök a tanulás folyamatában.

A CEP munkáját egy jól felépített, informatív honlap (http://www.cepcastilleja.org) segíti, amely tájékoztatja az érdeklődő pedagógusokat az elérhető tanfolyamokról, oktatási információkat szolgáltat, lehetőség van on-line jelentkezésre, e-tanulásra.

Consejería de Educación, Sevilla (Andalúziai Oktatási Tanács/Minisztérium)

Az „*Andalúzia továbbképzési rendszere, az oktatási szektor adminisztrációja*" című előadásra az Andalúzia Tanács épületében került sor. A tanulmányút résztvevőit az oktatási főtanácsos köszöntötte, majd Manuela Matas Llorente intézeti tréner mutatta be a tanács és az oktatási egység működését. Andalúzia lakossága 8,2 millió fő, területe 87 268 km^2. A tartományban 1,7 millió általános és középiskolai tanuló él, az ötezer iskolában 114 000 tanár dolgozik. A GDP-ből 4,79 %-ot oktatásra fordítanak. A tanárok képzéséért felelős intézet felügyeli és irányítja a pedagógusok alap- és továbbképzését. Központi tanterv és regionális terv alapján dolgoznak. A frissdiplomás pedagógusok egy évig mentor felügyeletével és irányításával végzik iskolai munkájukat, majd egy komplex vizsga letétele után nyerik el a képesített tanári státuszt. Andalúziában 480 tréner képezi a pedagógusokat. Kiválasztásuk szigorú követelmények alapján történik. A pedagógusok továbbképzése nem kötelező, de a szakmai karrier, az elismerés, a kedvezőbb jövedelmi viszonyok miatt évente a tanárok, tanítók 68 %-a részt vesz valamilyen továbbképzésben. Az oktatási tanács elkötelezett a kompetencia alapú képzési programok, a tanári praxis megújítása, továbbá a szakma presztízsének emelése mellett.

A program eredményei

Tanulmányutamon példaértékű, alapos, gyakorlatorientált és problémacentrikus továbbképzésen vehettem részt. A kurzus egyik legnagyobb előnye a jó példák megismerésére alapozott tematika – a résztvevők nem csupán beszéltek a folyamatos pedagógus-továbbképzés szükségességéről, a tanulás új szemléletéről, hanem az iskolalátogatásokon meg is élhettük a továbbképzés, az innováció, a közös gondolkodás, az együttműködés nyújtotta élményeket. A folyamatos képzés, önképzés gondolata az oktatásban, az élethosszig tartó tanulás korunk igen jelentős paradigmái, melyek nélkül ma már elképzelhetetlen a pedagógusképzés és -továbbképzés, valamint a felnőttoktatás tartalmi megújítása. A tanulmányút előadásain, az intézménylátogatások során, a szakemberekkel folytatott személyes konzultációkon megszerzett ismereteket és a kurzuson résztvevő kollégák részéről bemutatott képzési tartalmakat, stratégiákat és módszereket, tanulásszervezési eljárásokat hasznosítani tudom felsőoktatási, pedagógusképzési és -továbbképzési munkámban. Párhuzamok és jelentős különbségek egyaránt megfigyelhetők a különböző országok továbbképzési rendszere között.

Minden résztvevő ország képviselője egyetértett ugyanakkor abban, hogy a magasan képzett pedagógus kulcsszereplője egy ország fejlődésének, és az alábbi képzési területek prioritást élveznek a továbbképzési rendszerekben: új tanítási módszerek, tanulni tudás; cselekvő tanulás, képességfejlesztés; aktív tanulás a didaktikus tanítás helyett; a projektpedagógia alkalmazása; tapasztalatszerzés, élményközpontú tanulás; a motivációs bázis fejlesztése; inkluzív szemlélet, interkulturalitás.

Óvodapedagógus, kisgyermeknevelő szakos hallgatók képzésében is részt veszek, ezért külön öröm volt számomra, hogy a kurzuson az iskolai képzést megelőző pedagógiai szakasz (1–6 év) bemutatása domináns szerepet kapott. A korai nyelvfejlesztésre, a kétnyelvűség működésére rendkívül jó példákat láttam. Egyetemünkön az óvodapedagógus-képzésben a korai nyelvfejlesztés, az angol nyelv az óvodában specializáció kiemelt szerepet kap, így tapasztalataimat be tudom építeni oktató munkámba. A Primary School Maestra Natalia Albanes intézményben a konstruktív nevelés, a cselekvésbe ágyazott tanulás fontos alapelv, az idegen nyelvi tanulás a gyermekek aktivitására és kooperációjára épül. A nevelő elismeri a nem formális tanulást, a gyermeki tapasztalat útján szerzett tudást. A gyermekek közötti sokféleség nem csupán különbözőséget, hanem sok esetben hasonlóságot is jelent – erre építik a tanulási folyamatot. Minden gyermek egyéni módon fejezi ki önmagát, de sok a hasonlóság, a közös élmény, a hasonló tapasztalat. Az intézmény nem csupán a képességbeli különbözőségre kíván koncentrálni, de nagyra értékeli a gyermek létezését és interakcióit. Jó példákat láttam a gyermeki tapasztalatra, a cselekvésre, a játékra és a projektpedagógiára épülő nyelvelsajátításra.

A kulturális események közül emlékezetes élmény marad az Alcazar (a királyi palota), a sevillai székesegyház megtekintése, a barangolás Italica romjai között. Az óváros egyik XVII. századi házának udvarán bemutatott flamenco műsor, a belváros építészeti különlegessége, lüktető élete, zenéje, hangulata, a búcsúest a régió ételspecialitásaival, mind-mind felejthetetlen részei a tanulmányútnak. Az andalúz emberek vendégszeretete megható.

További információk
www.cepcastilleja.org
www.iescamas.com
www.iescavaleri.com
www.juntadeandalucia.es
www.ceipginerdelosrios.com

BABAI ZSÓFIA

Német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés Sopronban

Sopronban a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés hosszú múltra tekint vissza, a képzés meghatározó szerepet játszik a régióban. Az alábbi tanulmány célja a soproni német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés bemutatása. Tanulmányomat rövid történeti áttekintéssel kezdem. Ezután a képzés tartalmi súlypontjait mutatom be, amelyben kitérek az oktatott tantárgyakra, a képzés céljaira és a diploma megszerzésének feltételeire. A 3. fejezetben a gyakorlati képzés soproni specifikumait részletezem, különös tekintettel a külföldi szakmai gyakorlatra. Mivel a kar nemzetközi kapcsolatai elsősorban a nemzetiségi képzésnek köszönhetőek, ezek bemutatására szintén vállalkoztam. Közülük ki kell emelni az Ausztriába irányuló Erasmus-ösztöndíjakat, az Eisenstadtban, valamint a Nyugat-Svájcban található Pedagógiai Főiskolákkal fennálló kapcsolatainkat. A hallgatói létszám a soproni képzés pozitív paramétereinek köszönhetően is folyamatosan növekszik. Az utolsó két fejezetben a képzés személyi és tárgyi feltételeinek teljesüléséről olvashatnak.

1. Történeti áttekintés

50 évvel ezelőtt, 1959. szeptember 8-án nyitotta meg a kapuit az érettségire épülő, kétéves Felsőfokú Óvónőképző Intézet Sopronban. Ugyanebben az évben vette kezdetét a német nemzetiségi óvodapedagógusok képzése is. Intézményünk, a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara azóta a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés magyarországi fellegvára. A hagyományos, kétéves képzés mellett az 1988/1989. tanévben kísérleti jelleggel hároméves képzési csoportok is elindultak, az összes hallgató azonban csak 1989 szeptemberében kezdte meg tanulmányait a hároméves főiskolai képzésben. Ez a változás a német nemzetiségi óvodapedagógusok képzésében is minőségi változást eredményezett, mivel új tantárgyak is bevezetésre kerülhettek, ami hozzájárult a német nemzetiség kultúrája, történelme területén a hallgatók ismereteinek bővítéséhez, a végzett hallgatók munkaerő-piaci esélyeinek javulásához, valamint az óvodapedagógusi munka fokozottabb hatékonyságához. A nappali tagozat mellett bevezetésre került a német nemzetiségi óvodapedagógusok képzése levelező tagozaton budapesti helyszínnel, képesítéssel már rendelkező óvónők számára.

A képzés levelező tagozaton is nagy népszerűségnek örvendett, és több évig országos szinten egyedül, összesen pedig mintegy 10 éven át biztosította kiváló szakemberek képzését. 1999 óta szakvizsgás képzéseket, szakirányú továbbképzéseket is indítunk, melyekre szintén jelentős a jelentkezők létszáma.

Az új oktatási struktúrában a nemzetiségi óvodapedagógus-képzés önálló szakból szakiránnyá vált, melynek következtében ugyan veszített súlyából, értékeit azonban meg tudta tartani, és a hallgatók a különböző tantárgyakat az előzőhöz hasonló, kevésbé csökkentett óraszámban tanulhatják. A képzés továbbra is igyekszik megfelelni a három–hatéves, nemzetiségi gyökerekkel rendelkező gyermekek nevelésével, oktatásával szemben a régiónkban megfogalmazódott elvárásoknak, amelyek a nemzetiségi szakiránnyal bővített óvodapedagógus alapszak tantervének a szerves részét alkotják.

2. A képzés tartalmi súlypontjai

A nemzetiségi óvodapedagógus szakirány legfontosabb feladatai és követelményei a következők:

„*A szakiránynak biztosítania kell olyan óvodapedagógus szakemberek képzését, akik képesek a három–hatéves korosztály magyar és nemzetiségi nyelven történő nevelésére. Ki kell alakítania a hallgatókban azokat a nyelvi kompetenciákat, amelyek szükségesek a kisebbségi nyelv továbbadásához, ahhoz, hogy a kisebbségi vagy kétnyelvű óvodai gyermekcsoportban minél teljesebbé váljon a nyelvelsajátítás, és a kisebbségi nyelvi kommunikáció*" (http://www.tanszertar.hu/eken/2008_01/bzs_0801.htm).

A felvételt nyert I. évfolyamos hallgatók nagyon eltérő nyelvtudással érkeznek a képzésbe, ezért az első tanévben az oktatók feladata, hogy a különböző alapozó jellegű szemináriumokon (Nyelvtan, Nyelvművelés, Stílusgyakorlatok) megközelítőleg azonos szintre hozzák a képzésben résztvevő hallgatók nyelvtudását annak érdekében, hogy a II. tanulmányi évtől induló német nyelvű szaktárgyak tanulásához megfelelő nyelvi kompetenciákkal rendelkezzenek. Ezek a szaktárgyak ugyanis, amelyek a német nemzetiségi óvodapedagógusi hivatáshoz elengedhetetlen elméleti és gyakorlati ismereteket tartalmazzák, fontos alapját képezik a későbbi szakmai munkának. A legfontosabb szaktárgy a Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata, mert itt szerzik meg a hallgatók azokat az elméleti ismereteket, amelyek a gyakorlathoz szükségesek. A tantárgy tartalma szoros összefüggésben áll azzal a gyakorlattal, amit a hallgatók tanulmányaik során a kar Lewinszky Anna Gyakorló Óvodájában és a külső színhelyeken elsajátítanak. A képzéshez szorosan kapcsolódnak és egymással elválaszthatatlan egységet alkotnak a Német gyermekirodalom és a Német óvodai foglalkozások módszertana tantárgyak. A tantárgyak célja, hogy olyan óvodapedagógus szakemberek képzéséhez járuljanak hozzá, akik

- ismerik a kisebbségi nyelvi nevelés cél- és feladatrendszerét;
- képesek megszerzett elméleti ismereteiket szakmai munkájukba beépíteni és hatékonyan alkalmazni;
- a nyelvelsajátítás folyamatának és módszereinek ismeretében képesek a nyelvi foglalkozások szervezésére és vezetésére, valamint ennek keretében a nemzetiségi hagyományok és nyelv iránti pozitív beállítódás kialakítására;
- ismerik a nemzetiségi óvodapedagógustól elvárható megfelelő magatartásmódot, és rendelkeznek a kétnyelvű környezetben elvárható nyelvtudással;
- ismerik a nemzetiségi óvodapedagógus nemzetiségi nyelvátadó, anyanyelvre nevelő, nyelvi példát nyújtó szerepét (http://www.tanszertar.hu/eken/2008_01/bzs_0801.htm).

„*A német nemzetiségi képzésnek biztosítania kell olyan óvodapedagógus szakemberek képzését, akik képesek a három–hatéves korosztály magyar és nemzetiségi nyelven történő nevelésére*" (http://www.tanszertar.hu/eken/2008_01/bzs_0801.htm). A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata a kisebbségi oktatás legfőbb céljának az identitás megőrzését illetve tudatosítását tekinti. Ahhoz, hogy az óvodapedagógusok ezt teljesíthessék, a képzésnek meg kell ismertetnie a hallgatókat a német nemzetiség történelmének főbb vonulataival, valamint szellemi és tárgyi kultúrájának elemeivel, az óvodai élethez kapcsolódó hagyományaival, szokásaival. Mivel a magyarországi németek asszimilációja [1] a letelepedésük óta eltelt több mint három évszázadban oly mértékben előrehaladott, hogy a legtöbb német nemzetiségi család nem tudja teljesíteni azt a feladatát, hogy a kisebbség nyelvét, hagyományait átörökítse, a gyermekek többsége a német nyelv tudása nélkül érkezik az óvodába – így a nyelv, a kultúra, a hagyományok, az identitástudat továbbadását intézményes keretek között, szervezett formában [2] lehet és kell biztosítani [3]. Ha ugyanis a nemzetiséghez tartozó szülők már nem ápolják a kisebbség nyelvét, és nem ismerik a kultúráját, akkor kiemelt célja az óvodai nevelésnek a kiejtéstanulás, a hagyományőrzés és a kétnyelvű identitástudat kialakítása. Ezért indokolt a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzésben olyan nemzetiségi tartalmak (Német népismeret, Német nemzetiségi ismeretek) megjelenítése, amely lehetőséget ad egy már kialakított kisebbségi értékrendszer és a hagyományok megőrzésére (*Talabér*, 2004).

E tartalmak szerves kiegészítését alkotják azok a tanulmányutak, amelyeken a hallgatók évről évre részt vehetnek. E tanulmányutak célja a Magyarország más területein (Baranya és Vas megyében) élő német nemzetiség nyelvi helyzetének megismerése, a soproni német nemzetiséghez viszonyítható nyelvi, kulturális különbségek megfigyelése.

A soproni német nemzetiségi óvodapedagógus-képzésben már hosszú idő óta megtalálható a szabadon választható tantárgyak között a Német gyermekdalok gitárkísérettel és a Német nemzetiségi táncok, amelyeket szakképzett oktatók oktatnak.

A diploma megszerzése több feltételhez kötött:

(1) 2 szaknyelvi szigorlat letétele.

(2) Szakdolgozat elkészítése magyar vagy német nyelven. A magyar nyelvű szakdolgozat mellé német nemzetiségi témában be kell nyújtani egy német nyelven írt 15–20 oldalas évfolyamdolgozatot.

(3) Kétnyelvű záróvizsga.

3. Gyakorlati képzés

A gyakorlati képzés átfogja az egész képzési időszakot. A hallgatók csoportos szakmai gyakorlatukat több helyszínen végzik: az egyetem Lewinszky Anna Gyakorló Óvoda 2 vegyes, illetve az Ady Endre úti Bánfalvi Óvoda egy vegyes csoportjában. A hallgatók a gyermekcsoportokban a Talabér Ferencné által kidolgozott Játék a nyelvvel, játék a szóval elnevezésű programnak megfelelő kétnyelvű nevelést sajátítják el. A gyermekek kétnyelvű nevelése játékos módon történik a különféle játékhelyzetekben, a különböző témákhoz kapcsolódó német nyelvű mondókák, dalok alkalmazásával, az egyes nevelési területekhez igazodva, a német nyelvet a napirendbe szervesen beépítve. A hallgatók megfelelő szintű nyelvi kompetenciáinak kialakítása rendkívül fontos, mert az óvónő a gyermek számára a legtöbb esetben az egyetlen minta, akit utánozhat, s akinek ezért magas szinten kell birtokolnia a német nyelvet, és azt megfelelő kiejtéssel, grammatikailag helyesen kell alkalmaznia minden helyzetben.

Sopron kedvező földrajzi fekvése több mint egy évtizede országosan egyedülálló lehetőséget biztosít a hallgatók számára ahhoz, hogy összefüggő szakmai gyakorlatukat a szomszédos Ausztria Burgenland tartományában található óvodákban végezzék. A hallgatóknak az I. tanulmányi év befejeztével 2 hetes nyári, a III. tanulmányi év elején 3 hetes őszi gyakorlatot kell teljesíteniük burgenlandi óvodákban. A külföldi gyakorlat célja egy másik, német nyelvű országban működő óvoda nevelési rendszerének, módszereinek, belső rendjének megismerése, a szakmához szükséges nyelvtudás szintjének, minőségének fejlesztése, valamint nemzetközi gyakorlati tapasztalatok szerzése.

A külföldi szakmai gyakorlat előnyeit a hallgatók nemcsak a képzési idő alatt élvezhetik, hanem ezek az elhelyezkedésben is érvényesülnek. Az utóbbi időben nemcsak Magyarországon nőtt meg a kereslet német nemzetiségi óvodapedagógusaink iránt a munkaerőpiacon, hanem Ausztriában és Németországban is. Mivel Burgenlandban egyre több család mutat élénk érdeklődést a magyar nyelv iránt, az óvodákban sorra nyílnak olyan csoportok, amelyekben anyanyelvi óvónőket kívánnak alkalmazni, akik a gyermekeknek a magyar nyelvet is magas szinten tudják megtanítani, és természetesen a német nyelvet is megfelelő szinten birtokolják, vagyis alkalmasak az ausztriai gyermekek kétnyelvű nevelésére.

4. Nemzetközi kapcsolatok

A nemzetközi kapcsolatok közül az Ausztriával fennálló kapcsolatok a legjelentősebbek. Ezek között nemcsak az óvodákkal, hanem a referensekkel és a fenntartókkal is aktív kapcsolatokkal rendelkezünk. Ilyen a Bécsi Egyházmegye Óvodáinak, Napközi otthonainak fenntartója, amely rendszeresen nyújt lehetőséget szakmai konferenciákon való részvételre, az újabb óvodákkal való kapcsolatfelvételre. Partnerkapcsolati viszonyt ápolunk a kismartoni Pedagógiai Főiskolával, amellyel együttműködve több alkalommal került már sor közös szemináriumok szervezésére, amelyek teljesítéséről a hallgatók az intézmények dékánjaitól kaptak bizonyítványt. Egyre gyakrabban van lehetőségük jó nyelvismerettel rendelkező hallgatóinknak Erasmus-ösztöndíjakon való részvételre Ausztriában (Eisenstadt, Graz Pedagógiai Főiskoláin és Klagenfurt Egyetemén). Legújabb kapcsolatunk a Svájc Aargau kantonjának Brugg városában található Északnyugat-svájci Pedagógiai Főiskolájával jött létre. Ez a kapcsolat is jó lehetőséget biztosít a hallgatói és oktatói mobilitás megvalósítására, amelyre az utóbbi évben 1 hallgató és 1 oktató részvételével sor is került Svájc anyagi támogatásával. Ez a kapcsolat azért is nagy jelentőségű számunkra, mert Svájcban az óvodapedagógus-képzés Magyarországhoz hasonlóan a felsőoktatás szintjén zajlik, és így problémamentes a kreditátvitel.

5. Hallgatói létszám

Örömteli számunkra a hallgatói létszám utóbbi években megfigyelhető növekedése. A növekedés több tényezővel magyarázható:

- A fent említett okok miatt rendkívül nagy szükség és igény van a német nemzetiségi családok gyermekeinek óvodai keretek között, kisebbségi nyelven történő nevelésére.
- A német nyelv értéke a munkaerőpiacon emelkedett, és az érdeklődés a német nemzetiségi szakirányon végzett hallgatók iránt a képzés magas színvonala miatt nemcsak Magyarországon, hanem a német nyelvű országokban – különösen a szomszédos Ausztriában – is jelentősen megnőtt. A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának 2001-es felsőoktatási vizsgálata kimutatta, hogy a nemzetiségi óvodapedagógusok 93,3%-a kíván nemzetiségi óvodában dolgozni, szembeállítva ezzel őket a többi pedagógussal, akik között a kedvezőtlen elhelyezkedési lehetőségek miatt magas a pályaelhagyók száma. Évről évre tapasztalható, hogy hiány mutatkozik a német nemzetiségi óvodapedagógusok képzésében, és sok állás – különösen a kis falvakban, valamint Budapesten és környékén – betöltetlenül marad. A 2005/2006-os tanévben összesen 8 német anyanyelvű és 214 kétnyelvű óvoda működött hazánkban (http://nek.gov.hu/data/files/107056424.pdf).

A soproni képzésbe hallgatók többsége Győr-Moson-Sopron megyéből rekrutálódik, kisebb létszámban érkeznek a szomszédos megyékből, ritkán Dél-Magyarország német nemzetiségi településeiről. A csoportokban a német nemzetiségi származású hallgatók létszáma sajnálatos módon nem jelentős (évfolyamonként 3-4); ők ráadásul a kisebbség nyelvén csak passzív kompetenciákkal rendelkeznek, ezért az oktatás természetesen irodalmi német nyelven folyik [4].

6. Oktatók

A német nemzetiségi óvodapedagógus hallgatók nyelvi, szaknyelvi, gyakorlati képzését a Nyelvi és Kommunikációs Intézetben 3 oktató végzi. Az intézet idegen nyelvi képzéseiben résztvevő oktatók közül hárman folytatnak PhD-tanulmányokat az ország különböző egyetemein saját, a nyelvi képzéshez kapcsolódó szakterületeiken. A német nemzetiségi hallgatók képzésében jelen van egy német anyaországi lektor is, aki az alapozó nyelvi tantárgyak egy részét oktatja. Az ő feladataihoz tartozik az oktatáson kívül a német nyelvű szakdolgozatok, tanulmányok lektorálása is. A szabadon választható tantárgyak (Német gyermekdalok gitárkísérettel, Német nemzetiségi táncok) oktatását szakképzett óraadók végzik. Az oktatók az elméleti ismeretek átadása mellett nagy hangsúlyt fektetnek a gyakorlatorientált oktatásra, követve azt a meggyőződésüket, hogy az óvónői hivatásban az elmélet és a gyakorlat ugyanolyan súllyal kell, hogy szerepeljen. Az oktatók kutatási profilja a nyelvtörténet, a német nemzetiség nyelvhasználata, nyelvi állapota. A gyermekkori kétnyelvűség az intézetben az egyik fő kutatási ágat képviseli; az oktatók rendszeresen tovább képezik magukat e területen is, és folyamatosan szert tesznek a legújabb információkra, amelyeket mind a kutatásukba, mind az oktatásba beépítenek.

7. Infrastruktúra, könyvállomány

Az oktatáshoz szükséges infrastruktúra kiválóan biztosított: a szemináriumi termekben internet-csatlakozással ellátott számítógépek, audiovizuális eszközök állnak rendelkezésre a színvonalas oktatás és az eredményes tanulás szolgálatában.

Az intézet rendelkezik külön szakkönyvtárral, amelynek állományát különböző szótárak, nyelvkönyvek, szakfolyóiratok, szakkönyvek alkotják, amelyeket a hallgatók kikölcsönözhetnek és használhatnak. A könyv-, CD- és DVD-állományt rendszeresen gyarapítják a Magyarországi Németek Országos Önkormányzatának kiadványai. Ezek az anyagok fontos kísérői az oktatásnak, mert elérhetővé teszik az elérhetetlent, és megelevenítik a magyarországi németek anyagi, szellemi kultúráját, nyelvét és hagyományait. Ezek közül is a legfontosabb a nyelv továbbadása, mert ez minden kisebbség létének záloga egy másnyelvű többségi közösségben. A német nemzetiségi óvodapedagógusok képzése is csak akkor teljesítheti küldetését, ha ennek az alapelvnek meg tud felelni. Ez volt és ez is marad a legfőbb célunk a hallgatóink képzésében.

JEGYZETEK

[1] Az elmúlt több mint fél évszázad oktatási rendszere és a mögötte húzódó egynyelvűsítési ideológia aligha visszafordítható károkat okozott a kisebbségi közösségekben (Bartha 1999: 229).

[2] Egy tarjáni adatközlő véleménye az intézményi nyelvátadás szerepéről: „*Végül is az iskola az, ami összetartja a fiatalokat, ami a nemzetiségi tudatot ápolja... itt ismerkedtem meg a németséggel én is, otthon nem annyira, és itt tanultam meg azt is, mit jelent németnek lenni, hogy nem magyar vagyok, hanem német, hogy mit jelent ez a kultúrában, a nyelvben, a szokásokban, az egész életben*" (Demeter Zayzon, in: Osváth Anna–Szarka László (szerk.) 2003: 118).

[3] http://www.tanszertar.hu/eken/2008_01/bzs_0801.htm

[4] Az egyik tényező, amelyik szerepet játszik a nyelv felélesztésében/fenntartásában, az a kisebbségi nyelvváltozatot anyanyelvként beszélő pedagógus, aki meg tudja tanítani a gyermeket a sváb nyelvre (Kontra, in: Osváth Anna–Szarka, László szerk. 2003: 19–20).

IRODALOM

Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Osváth Anna–Szarka László (szerk.) (2003): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat.* Gondolat Kiadói Kör–MTA Kisebbségkutató Intézet Budapest.

Talabér Ferencné–Babai Zsófia (2004): *Nyelvi nevelés – nyelvi fejlesztés a nemzetiségi óvodákban* .Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

http://nek.gov.hu/data/files/107056424.pdf [2010. július 30.]

http://www.tanszertar.hu/eken/2008_01/bzs_0801.htm [2010. június 30.]

KÁLLAI ERNŐ–KOVÁCS LÁSZLÓ

A cigány/roma nemzetiségi képzés a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán

*Magyarország sok évszázadra visszanyúló történetében már a kezdetektől fogva találkozhatunk különböző, nem magyar nemzetiségű népcsoportok jelenlétével társadalmunkban. A napjainkban közhelyszerűen sokat idézett „Intelmekben" már Szent István király is felhívta fia, Imre herceg figyelmét a különböző kultúrák egymásra gyakorolt hatásának előnyös vonatkozásaira. A későbbi évszázadok további példákat szolgáltattak a különböző nemzetiségi-kisebbségi csoportok és a többségi társadalom időnként konfliktusoktól terhelt, de általában mindkét fél számára előnyös együttélésére. Ez a jelenség figyelhető meg a magyarországi roma közösségek esetében is (*Kállai, *2009). Természetesen rövid dolgozatunknak a kereteit meghaladná az előbbi kérdéskör alapos elemzése, de felesleges is lenne, hiszen számos írás taglalja részletesen az említett problémát (Pl.:* Kemény, *1999;* Kállai, *2009). Így mostani írásunkban csak arra teszünk kísérletet, hogy az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán működő cigány/roma óvodapedagógus és tanító nemzetiségi szakokról, az itt folyó képzésről adjunk rövid ízelítőt.*

Zsámbékon [1] már az 1990-es évek elején a Bencze Lóránt főigazgató által irányított intézmény vezetése felismerte: „*...megfelelő kiegészítő kompetenciák megszerzésével versenyképessé tehető a tanítói diploma; a magyarországi óvodapedagógus- és tanítóképzés általános minőségének emelését és a korszerű ismeretanyagok flexibilis rendszerben való közlését fel kell vállalni; az eddigi tömeges pedagógusképzést egyre inkább egy differenciálódó, minőségi pedagógusképzés kell, hogy felváltsa*" (*Michl*, 1996: 304–306.). Az előbbiekből fakadóan pedig megfogalmazódott: „*.. a végzettek a tanítói és/vagy óvodapedagógusi tudás mellett egyéni érdeklődésüknek és elhelyezkedési lehetőségeiknek megfelelően legalább még egy kompetenciakörben szerezzenek megfelelő tudást és készségeket annak érdekében, hogy... képesek legyenek az adott kisközösségek életébe hasznosan beilleszkedni, és a rájuk háruló nevelő, szervező és értelmiségi feladatokat ellátni*"(*i. m.* 304–306.).

Az említett gondolkodásnak köszönhetően az intézmény képzési struktúrája jelentősen bővült, így a kisebbségek kultúrájával történő foglalkozás fontossága is kiemelt szerepet kapott az új koncepcióban. Különösen lényegesnek tartották a hazánkban legjelentősebb lélekszámban élő cigány közösségek kultúrájának megismertetését a jövendő pedagógus nemzedékkel. Ennek a feladatkörnek a letéteményese az újonnan, és az országban egyedülálló módon, 1994-ben megalapított Romológia tanszék lett. A tanszék vezetésével Várnagy Elemért bízták meg; Choli Daróczi József az irodalommal, Karsai Ervin a nyelvészettel foglalkozott az újonnan létrehozott oktatási egység keretei között (*Elmer,* 2001). Munkájuk révén elindult a romológia szakkollégium, sőt a romológiát, mint alaptárgyat, bevezették az óvodapedagógus, tanító, szociálpedagógus és hitoktató szakos hallgatók képzésébe. Néhány év után anyagi és szakmai okok miatt megtorpant a kezdeményezés, és a tanszék működése megszűnt.

A tanszéket 2002-ben Kállai Ernő, az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Romológiai kutatócsoport vezetőjének irányításával szervezték újjá teljesen más személyi összetétellel, korszerű tudományos alapokon. A már korábban, minden szakon bevezetett általános romológia képzés két félévesre bővült, a szociálpedagógia szakon kisebbségi szakirány indult. Jelentős eredménynek minősíthetjük, hogy a sikeres akkreditáció után, az országban először megindult a cigány/roma nemzetiségi óvodapedagógus és cigány/roma nemzetiségi tanítói szakokon a képzés. A más nemzetiségi képzésekhez hasonlóan olyan szakok (a bolognai reform után szakirányok) jöttek létre, ahol az általános tanító- és óvodapedagógus-képzésben tanított ismeretanyagon túl olyan speciális ismereteket is elsajátíthatnak a hallgatók, amelyek az óvodában, illetve az általános iskolában a roma gyerekek esetében nemcsak a társadalmi integrációt segíthetik elő, de hasznos támogatást adnak ezzel egyidejűleg az identitás megőrzéséhez is. A társadalmi folyamatok figyelemmel kísérése folyamán ugyanis nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatásnak, a pedagógusképzésnek jelentős feladata van ezen a területen.

A két pedagógusképzés „speciális", nemzetiségi tartalma alapvetően három területre összpontosít: a nemzetiségi nyelv és ennek átadása, a népcsoport társadalom- és kultúrtörténete, valamint a korszerű multi- és interkulturális nevelés alapelveinek, az integrációs módszereknek az elmélyítése áll a középpontban. Meggyőződésünk, hogy a cigányság helyzetének pozitív irányú változásához jelentősen hozzájárulhat az iskoláztatás, a modern szakmai és elméleti tudáselemek elsajátítása, valamint a széles körű cigány értelmiségi réteg kialakítása a társadalmi élet különböző színterein. Ennek a folyamatnak természetesen az anyanyelv és kultúra megőrzésével kell végbemennie. A nemzetiségi (cigány/roma) tanító, illetve óvodapedagógus szak megvalósítása az említett folyamat elindulásában jelentős katalizátor lehet.

A cigány gyermekek nevelése, tanítása kapcsán gyakran emlegetik a pedagógusok speciális felkészültségének szükségességét, amelyet gyakran félre is magyaráznak, misztifikálnak. Valóban szükség van a többirányú felkészültségre, a modern pedagógiai eszközrendszer elsajátítására, de ezt nem a hagyományos sablonok, sztereotípiák révén kell megközelíteni. A gyerekek megismerése, elfogadása, tisztelete nagyon fontos szempontként kell, hogy megjelenjen a nevelési folyamatban [2]. A célokat ebből az alapelvből érdemes megfogalmazni. Az óvodapedagógusok esetében „*a képzés célja olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában képesek az óvodás gyerekek magyar és nemzetiségi anyanyelven történő nevelésére*". [3] A tanító szakon pedig „*...legyenek alkalmasak az iskola 1–4. osztályában magyar nyelven valamennyi műveltségi terület feladatainak ellátására, valamint a nemzetiségi (cigány, beás) nyelven szükséges kommunikációra, az 1–6. osztályban a nemzetiségi anyanyelvi nevelés elősegítésére*". [4] Mindkét esetben a „*nemzetiségi szakirány egyszerre szolgálja a hallgatók nemzetiségi nyelvi ismereteinek kialakítását és elmélyítését, a szükséges nyelvi kompetenciák elsajátítását, melyet kiegészít a hivatáshoz elengedhetetlenül szükséges cigány/roma nemzetiségi történelem és kultúra (irodalom, gyermekirodalom) megismerése, valamint a sajátos pedagógiai problémákkal küzdő cigány/roma gyerekek integrált iskolai nevelésének elősegítéséhez szükséges ismeretek elsajátítása. A komplex elméleti és gyakorlati képzés szellemében mindezeket egészítik ki az ismereteik átadásához szükséges nyelvpedagógiai eljárások és nyelvátadási, fejlesztési stratégiák, a nemzeti identitás elmélyítésének lehetőségét kínáló módszerek, valamint a cigány/roma családok jobb megismerését elősegítő szociális gyakorlat*". [5]

Az előbbieket figyelembe véve, fontos követelményként fogalmazódik meg a végzett hallgatókkal szemben tehát a cigány/roma népesség történelmének, kultúrájának beható ismerete, a hátrányos helyzethez kapcsolódó pedagógiai kérdésekben való alapos jártasság elsajátítása. A korszerű általános műveltség, társadalmi érzékenység, közösségi felelősségérzet és feladatvállalás szintén lényeges kompetenciaként említhető. Ismernie kell az adott korosztály nevelése során hatékonyan alkalmazható nyelvpedagógiai eljárásokat, nyelvátadási és nyelvfejlesztési stratégiákat, sőt a korai kétnyelvűséggel kapcsolatos problémákra is megfelelő választ kell adniuk. A nemzetiségi szakon végzetteknek képessé kell válniuk nemcsak magyar nyelven, hanem a nemzetiségi nyelven is nevelési feladataik ellátására. Az említetteken túl fontos cél olyan pedagógusok kibocsátása, akik rendelkeznek a nemzetiségi identitás kialakításához, elmélyítéséhez szükséges gyakorlati készségekkel, jártasságokkal, fontosnak tartják a permanens művelődést. Az ilyen pedagógusok megfelelően tudják közvetíteni az egyetemes emberi és nemzeti, illetve nemzetiségi értékeket, az erkölcsi normák tiszteletét.

Az említett gondolkodásmód egyre több pedagógusjelöltnél talál „nyitott fülekre", ugyanis az elmúlt években – figyelembe véve azt, hogy az speciális szakok esetében soha nem beszélhetünk tömegképzésről – egyre többen választották a szakirányt, így a végzettek száma nappali és levelező tagozaton megközelíti a 30 főt. A szociálpedagógusok esetében is minden évben 10–20 fő végzi el a kisebbségi specializációt is. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a szükségeshez képest ez csupán elenyésző létszám. De addig, amíg nem lesz minden felsőoktatási intézményben jól képzett, felkészült oktatókkal működő kisebbségi tanszék, és nem vezetik be minden oktatási intézményben kötelező módon a kisebbségi közösségekkel kapcsolatos ismereteket, addig bizony csak az elszántak maréknyi csapatában bízhatunk, hogy a Magyarország sorskérdésének is tekinthető roma integráció kihívásaira tudományosan megalapozott és korszerű válaszokat adjanak, a napjainkban oly könnyen csábító demagóg ötletek helyett.

JEGYZETEK

[1] A váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola jogelődje a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola volt.

[2] A 2008 őszén Vácott megszervezett konferencián elhangzott előadások összefoglalásaként megjelentetett kötetben is – „Megismerés és elfogadás...” címmel jelent meg – erre próbálják a szerzők felhívni a figyelmet.

[3] Részletek a cigány/roma nemzetiségi óvodapedagógus, valamint cigány/roma nemzetiségi tanító szakok szakindítási kérelméből

[4] I. m.

[5] I. m.

IRODALOM

Elmer István: A ciszterci rendtől a romológiáig. *Új Ember*. 2001/LVII. évf. 11. szám

Gasparicsné Kovács Erzsébet: *Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola története*. http://www.avkf.hu/index.php/hu/magunkrol/toertenet.html [2010. augusztus 3.]

Kállai Ernő: Cigányok/romák Magyarországon. Társadalomtörténeti vázlat. In.: Kállai Ernő–Kovács László (szerk.) (2009): *Megismerés és elfogadás – Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 156–175.

Kállai Ernő–Kovács László (szerk.) (2009): *Megismerés és elfogadás – Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Kemény István (szerk.) (2000): *A magyarországi romák*. Press Publika, Budapest.

Michl József (1996): A zsámbéki tanítóképzés története, jelene és jövője. In: Varga Gábor (swzerk.): Tanító- és óvóképző főiskolák az új évezred küszöbén. Debrecen, 304–306. http://www.avkf.hu/index.php/hu/magunkrol/toertenet.html [2010. augusztus 2.]

KITZINGER ARIANNA

Korai nyelvfejlesztés Európában és Magyarországon

„A legtöbbet nem azoktól tanultam, akik tanítottak,
hanem azoktól, akik beszéltek velem."
(Szent Ágoston)

„Ahhoz, hogy egy gyermek a tanulásban sikeres legyen,
elengedhetetlen a beszédben gazdag környezet."
(Ernest L. Boyer)

A tanulmány elsősorban gyakorlati szempontból kívánja bemutatni a korai nyelvfejlesztést azon tapasztalatokra építve, melyeket a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara 2006 szeptemberétől gyűjt. Több oldalról világítja meg az Angol nyelv az óvodában elnevezésű specializáció működését: megvizsgálja az új program pedagógusképzésben betöltött szerepét, feltárja a kezdeti és a napi gyakorlat során felmerült nehézségeket, ismerteti az újonnan oktatott tantárgyakat. Mindezt aktuális európai háttérbe állítja, szemrevételezve az Európai Unió korai nyelvfejlesztésre vonatkozó irányelveit. Ezen túlmenően skandináv és mediterrán példákkal illusztrálja, hol tart a modern Európa a korai nyelvfejlesztés területén, illetve hogyan illeszkedik a magyar példa a kontinens gyakorlatába.

A nyelvtanulás „titkai" régóta foglalkoztatják a pedagógiát és a közvéleményt egyaránt. Európában a különféle nyelvtanulási és nyelvtanítási módszereket mindeddig leginkább az iskolai nyelvoktatásban alkalmazták, az annál korábbi nyelvfejlesztés gyakorlatáról kevés szó esett. Kétségkívül a közelmúlt történelmi, politikai és szociális változásainak köszönhetően Európában, azon belül is az Európai Unióban egyre inkább lejjebb tolódik időben a nyelvfejlesztés megkezdése, legyen szó akár az idegen nyelvekről is.

Nyelvtanulás az Európai Unióban

Számtalan tanulmány és felmérés készült az európaiak nyelvtudásáról. E helyütt csupán azokra utalok, amelyek vizsgálódásunk hátteréül szolgálnak. Mint a hat évvel ezelőtt csatlakozott tagállam polgáraiban, elsőként az a kérdés merülhet fel bennünk, hogy hány idegen nyelvet beszélnek az európai polgárok. Egy 2006-os Eurobarométer-felmérés szerint a legtöbb európai több mint egy idegen nyelven képes kommunikálni (56%). Lényegesen kevesebb a számuk azon állampolgároknak, akik kettő (28%) vagy több (11%) idegen nyelven tárgyalóképesek. Nem csekély azoknak a száma, akik egyáltalán nem beszélnek idegen nyelveket (44%) (*European Commission,* 2006). Magyarországon, bár régebbi adatokra tudunk csak támaszkodni (*Terestyéni,* 1996), az arányok valamivel rosszabbak: 32%-unk beszél egy, 11%-unk két idegen nyelvet, míg a magyarok 55%-a nem képes idegen nyelvű kommunikációra.

Arra a kérdésre, hogy az EU jelenlegi 23 hivatalos nyelve közül vannak-e privilegizált nyelvek, amelyeket szívesebben tanulnak kontinensünkön, választ ad a már említett 2006-os felmérés. Eszerint – nem meglepő módon – az angol nyelv vezet (38%). A kiváló geopolitikai helyzetnek örvendő német és az angol (ex-) riválisa, a francia nyelv osztozik a második helyen (14%–14%). A 2004 után csatlakozott államok nyelvei közül legtöbben a lengyel nyelvet említik (1%), s bár nem hivatalos EU-nyelv, az orosz is sokak által választott (6%). Az angol nyelv dominanciája nem jelenti azt, hogy más nyelvek tanulását el kellene hanyagolni. Éppen ez utóbbi ellen veszi fel a harcot az „Anyanyelv+2” program, amely Leonard Orban többnyelvűségért felelős EU-biztos támogatását élvezi (*Orban,* 2007).

Hogy a többnyelvűséget hol lehet elsajátítani, arról sok (tév)hit él. A realitások talaján maradva be kell látnunk, hogy még ma is az iskola a legjelentősebb helyszíne a nyelvoktatásnak. A már említett Eurobarométer-felmérés egyértelműen alátámasztja az iskola vezető szerepét. A megkérdezettek 65%-a sajátított el iskolai keretek között idegen nyelvet. Még a következő csoport is jelentősen le van maradva, mindössze 22%-uk járt csoportos nyelvtanfolyamokra, s ennél is kevesebben voltak, akik más formáját (pl. autonóm tanulás) választották a nyelvtanulásnak. Jóllehet, valamennyi nyelvtanár és nyelvtanuló tudja, hogy az iskola önmagában nem elég, a felmérés eredménye mégis elgondolkodtató az oktatás és az oktatók felelőssége szempontjából.

Nem véletlenül határozta meg a Bizottság a következő **nyelvtanulási prioritásokat** 2004–06-os Akciótervében (*European Communities,* 2004):

- Nyelvi sokszínűség;
- Korai kezdés;
- Nyelvtanulás a középiskolában és a felsőoktatásban;
- Egész életen át tartó tanulás;
- Nyelvtanárképzés.

Nekünk, óvodapedagógus-képzésben tevékenykedő oktatóknak a fentiek közül elsősorban a korai kezdés hazai és külföldi gyakorlatába érdemes bepillantanunk.

Észak és dél

Mielőtt ismertetném a hazai kezdeményezéseket, rövid kitérőt teszek két egymástól távol eső vidékre, Svédországba és Olaszországba, ahol személyesen, közelről ismertem meg a nyelvoktatás, benne a korai nyelvfejlesztés helyzetét.

A **svédországi** Malmőben a lakosság 52%-a bevándorló, több mint 150 nemzet képviselteti magát. Ennél fogva a többnyelvűség – s vele együtt a sokszínűség a kultúrában, a politikában egyaránt – nem kis feladatot ró a város- és az iskolavezetés mellett magára a lakosságra is. Svédországban a nyelvtanítás az általános iskola 3. osztályában kezdődik. Bár ezt megelőzően a gyerekek hivatalosan nem tanulnak idegen nyelvet, csaknem valamennyi harmadikos rendelkezik gyakorlati ismeretekkel az angol nyelv terén, amely a tévéműsorok eredeti nyelven történő sugárzásának köszönhető.

Ami az idegen nyelvet illeti, mindkét meglátogatott iskolában (Möllevångsskolan és Nya Stenkulaskolan) az oktatók sokkal inkább a svéd, semmint más idegen nyelv oktatásával voltak elfoglalva. Teljesen érthető módon, hiszen a legtöbb óvodás és kisiskolás számára a svéd nemcsak a környezetnyelv volt, hanem az első számú idegen nyelv is! A svéd, mint idegen nyelv elsajátításában elsősorban az eszköz- és kreativitásigényes **cselekedtetésen alapuló módszert** (Total Physical Response/ TPR) részesítették előnyben, különösen az óvodás korúak körében.

Mindemellett imponáló volt látni már az óvodákban a sokféle zászlót és térképet, melyek mind azt a célt szolgálták, hogy a gyermekek ne feledkezzenek meg saját identitásukról, hiszen a svédek legalább ugyanakkora hangsúlyt fektetnek arra, hogy a gyermek a saját anyanyelvét is tudja gyakorolni. Törvény írja elő, hogy amennyiben a három főt meghaladja az azonos anyanyelvű bevándorlók száma, biztosítani kell a tanintézetben az anyanyelvi oktatást. Ez általában – szintén Svédországba vándorolt – anyanyelvi oktatókkal történik. A leggyakoribb nyelvek az arab, a vietnámi, Európából a szerb és a lengyel, de magyar szót is lehet hallani. A nyelvoktatáson kívül az iskolák légköre is irigylésre méltó; érdekes megtapasztalni, miként él együtt ennyi nemzet a svéd iskolarendszer égisze alatt.

Bár **Olaszország** nem kevésbé fontos célország a bevándorlók számára, megfigyeléseim itt inkább az olasz gyerekek idegennyelv-tanulására koncentrálódtak, ezen belül is a Montessori-módszer korai alkalmazására. A castelfidardói „Casa dei bambini" elnevezésű Montessori-óvodába egy nyelvtanár jár hetente, akinek nincs óvodapedagógiai képesítése. A látogatott foglalkozások az idegen nyelvi sarokban zajlottak, melyet különféle játékok, angol nyelvű képeslapok, poszterek, könyvek színesítettek. A háromévesekkel a tízperces foglalkozás java részében a gyerekek egy bábuval beszélgettek, aki csak angolul „tudott". Ezenkívül mozgással egybekötött (labda)játékok, minidialógusok és dalok voltak láthatók, hallhatók, továbbá a Montessori-módszerből ismert színes táblák és a hagyományos szókártyák is előkerültek a színek ismétlésénél.

Az alkalmazott módszer a tanulót állítja középpontba. A tanárok inkább szervezési teendőket látnak el, kielégítve a tanulók egyéni és csoportos igényeit. A **cselekvés általi tanulás** (learning by doing) kulcsszerepet tölt be a csoportokban. Minden gyermeknek megvan a lehetősége arra, hogy saját tempójában, érettségi szintjén sajátítsa el az ismereteket. Ez nagyban hozzájárul a gyerekek önismeretének és önbizalmának növeléséhez.

A gyerekek kétségtelenül élvezték a foglalkozásokat, különösen azokat, amelyek mozgással jártak együtt. Mindemellett nem derült ki, hogy mitől „Montessori" a látott módszer. Valójában inkább arról volt szó, hogy a méltán népszerű és rokonszenves Montessori-óvodákban új kezdeményezésnek számít az idegen nyelv elsajátítása, s mi az első próbálkozásoknak lehettünk tanúi.

A svéd és az olasz példákat összehasonlítva megállapítható, hogy a korai nyelvfejlesztés terén – amennyiben követni akarják a fenti országok az EU-ajánlásokat – sok tennivaló akad. Érdemes lenne az ez irányú törekvéseket összehangolni, és nemzetközi (európai) tapasztalatokra építő pályázatokkal segíteni e pedagógiai terület fejlesztését.

Angol nyelvi fejlesztés magyar óvodában

A korai nyelvfejlesztés egy hazai gyakorlatának ismertetése előtt óhatatlanul meg kell meg kell említenem azokat a vitás kérdéseket, melyek egy idegen nyelvi program beindításakor felmerülnek.

A legelső dilemmát maga az elnevezés okozza. Az angol nyelv különbséget tesz az **elsajátítás** (*acquisition*) és a **tanulás** között (*learning*). Ezt a magyar nyelvben is megtehetjük, még ha a nyelvelsajátítás nem is honosodott meg anynyira a köznyelvben, mint a nyelvtanulás. Ugyanakkor – egy óvónő észrevételeit figyelembe véve – érdemes azon is elgondolkodni, hogy miért félünk annyira a *tanulás*, még inkább a *tanítás* szótól. Megtaníthatjuk a gyerekeket járni, beszélni, rajzolni, számolni – csak idegen nyelven beszélni nem?

S ha meg is találjuk a megfelelő terminust, az életkorra vonatkozó kérdés (Hány éves kortól?) megmarad. Anélkül, hogy részletes pszichológiai, neurológiai vagy nyelvészeti fejtegetésekbe kezdenénk, érdemes megemlítenünk a legismertebb teóriát, amely behatárolja az idegen nyelv tanulásának kezdetét. A *kritikus periódus elmélettel* először Penfield és Roberts állt elő 1959-ben, majd Lenneberg 1967-ben fejlesztette tovább, ahogy ezt Navracsics Judit is ismerteti óvodapedagógusok körében népszerű monográfiájában (*Navracsics,* 1999). Ők a második életév és a korai pubertás közé teszik a nyelvtanulásra legfogékonyabb időszakot. Szerintük kétéves kor előtt – az idegrendszer éretlensége miatt – nem érdemes kísérletezni az idegen nyelvek elsajátításával. Ugyanakkor a korai pubertás után az agy már elveszíti azt az alkalmazkodóképességét (hogy az artikulációs bázis rugalmasságáról ne is szóljunk), amely sikeressé teheti a nyelvtanulást. Amennyiben elfogadjuk a fentieket, megállapíthatjuk, hogy az óvoda egyáltalán nem elhanyagolható terepe a korai nyelvfejlesztésnek. Természetesen a módszert nagyon gondosan kell megválasztani.

Az óvodai nevelésben, ha a nevelő–gyermek relációját vizsgáljuk, két alapvető módszert ismerünk:

(1) „egy ember – egy nyelv"
(2) „játékos kétnyelvű módszer".

Az első módszer szerint két óvónő van jelen a csoportban: az egyik anyanyelve megegyezik a gyerekek anyanyelvével, a másiké eltér. Ez a modell megpróbálja azt a természetes állapotot utánozni, amely a vegyes házasságokra jellemző. A módszer előnye, hogy az óvodás az autentikus nyelvet sajátítja el, aminek különös jelentősége van például a kiejtés szempontjából. A gyermekek általában rövid időn belül azonosítják a személyeket, s a megfelelő óvónővel a megfelelő nyelvet használják. Amennyiben a módszert következetesen, pedagógiai, még inkább pszichológiai szempontból kellő körültekintéssel alkalmazzák, a haladás rendkívül szembeötlő lehet. A módszer gyakorlati hátránya, hogy Magyarországon kevés óvodában valósítható csak meg, mivel csekély azoknak az angol anyanyelvű óvodapedagógusoknak a száma, akik nálunk kívánnak dolgozni.

Bár a haladás kevésbé látványos a második módszer esetében, mégis ez tűnik kivitelezhetőbbnek a magyar óvodákban. Ennél a metódusnál az óvónő maga válik kétnyelvű modellé a gyermekek számára, akik játékos, élvezetes formában sajátítják el az idegen nyelvet. Ebben az esetben különös hangsúlyt kap az óvodapedagógus-képzés, amely – valljuk be – nemcsak nálunk nem ösztönzi kellőképpen a két- vagy többnyelvű óvodapedagógusok képzését. Az általános gyakorlat az – ahogy az olasz példában is láttuk –, hogy nyelvi szempontból ugyan magasan képzett, az adott korosztályról azonban minimális ismerettel rendelkező nyelvtanárok járják az óvodákat, és adják hetente egy-két alkalommal a nyelvórákat (!), rendszerint a késő délutáni órákban.

A fenti rossz gyakorlatok inkább elijesztenek szülőt, pedagógust a korai nyelvfejlesztéstől. Kovács Judit pontos diagnózist ad, amikor számba veszi a hátráltató okokat: *„Az óvodáskorúak nyelvoktatásában szerzett negatív tapasztalatok; a korosztály pedagógiájában járatlan nyelvtanárok, az óvodai napirenden kívüli, délutáni, szakkörjellegű foglalkozások, a kellő módszertani kultúra hiánya, valamint az újtól, a még ki nem próbálttól való idegenkedés mind hozzájárulhattak az ellentmondásos kép kialakulásához..."* (*Kovács*, 2009: 24).

Ebből következik: új módszerre van szükség, mely a leendő illetve gyakorló óvodapedagógusokat segíti abban, hogy kétnyelvű programot valósíthassanak meg az óvodákban. A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai

Kara e téren úttörőnek számított, amikor bevezette az Angol nyelv az óvodában elnevezésű specializációt a 2006/07-es tanévben, amelyet a kar a soproni Lewinszky Anna Gyakorló Óvodával közösen kezdett el működtetni. Hasonló – modul alapú – angolos képzés Budapesten, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán zajlik az országban.

A soproni specializáció mintája a német nemzetiségi képzés, ami sok helyütt természetszerűen módosításra szorult. Az óvodai nyelvfejlesztés alapja a megfelelő pedagógusképzés, így a cél kettős: egyrészt az angol nyelv játékos bevezetése a legkisebb korosztály számára, másrészt a 3–6 éves korosztályt nevelő leendő pedagógusok képzése.

A hallgatók a korszerű pszichológiai és pedagógiai ismeretek mellett alapos nyelvi, kulturális és nyelvpedagógiai képzést kapnak, ami az őket oktató tanároktól is lelkiismeretes felkészülést követel. A hagyományos nyelvi (Angol leíró nyelvtan, Angol gyakorlati nyelvtan, Stílusgyakorlat, Nyelvművelés), irodalmi (Angol és amerikai irodalom, Gyermekirodalom) és kulturális (Országismeret) tárgyak mellett feltűnnek a tanrendben olyan – angol nyelvtanárképzésben nem szokványos – tárgyak, mint a Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata vagy a Brit–magyar interkulturális ismeretek.

A gyakorlati ismeretek fokozatosan jelennek meg: a második félévtől csoportos hospitálás, azután rendszeres óvodai gyakorlat, illetve Az óvodai nevelés módszertana elnevezésű tantárgy viszi közelebb a hallgatókat a napi gyakorlathoz.

Az óvodai nyelvfejlesztés kulcsfontosságú pedagógiai alapját Tárnok Péter főiskolai docens programja adta. A program legfőbb célként a nyelvápolást, az élmény- illetve tapasztalatszerzést jelöli meg.

„A kétnyelvű nevelés alapelvei:

- *a komplex személyiségfejlesztés,*
- *az idegen nyelv átadásának integrálását a képzési és a nevelési feladatok egészébe,*
- *a spontán ismeretszerzést a játékos tevékenységekben,*
- *az életkori sajátosságoknak megfelelő nyelvelsajátítást biztosító tanulási, önképzési lehetőségek kialakítását"* (*Tárnok,* 2001: 6).

2010-ben – az eltelt négy év tapasztalata alapján – a gyakorló óvoda felfrissítette kétnyelvű programját: Soósé Orbán Györgyi „Személyiségfejlesztés élmények segítségével, játékos angol nyelvelsajátítással" címmel (*Soósné* 2010) korszerű, modern szakirodalomra és gyakorlati ismeretekre épülő programot állított össze. A program szintén a játék, a játékosság nyelvelsajátításban betöltött szerepét veszi alapul. Erre építi a különböző óvodai tevékenységeket a vizuális, a testi, a környezeti, az ének-zenei nevelés keretein belül. Hangsúlyozza az anyanyelv és az idegen nyelv megfelelő arányainak betartását és a pozitív élmények által erősített nyelvfejlesztést. A nyelvi foglalkozások kizárólag kezdeményezések, ami azt jelent, hogy a gyermekek érdeklődésük, kedvük szerint vesznek részt bennük, soha nem kötelező jelleggel.

Nem szabad megfeledkeznünk két fontos tényezőről sem. Az első és legfontosabb az **óvónő személye**. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a nyelvtudás mellett milyen komoly pedagógiai felkészülést kíván a kicsik nyelvi fejlesztése. Ezért hisszük, hogy a programot mindenképp az óvódapedagógus-képzésben kell kezdeni.

A másik lényeges elem az **együttműködés**. Sokszereplős, sok szálon futó együttműködésről van szó. A gyermek és a szülők érdekét szem előtt tartva kell együttműködnie a képző intézmény és a gyakorló óvoda vezetőségének, a gyakorlatvezető oktatónak és az óvónőnek, valamint a hallgatóknak. Tanulni sem szégyen. A mi esetünkben sokat köszönhetünk a német szakos kollégáknak, egyrészt a karon, másrészt az óvodában, ahol a németes csoportban készséggel segítettek bennünket módszertani ismeretekkel az évtizedek óta sikeresen működő Játék a szavakkal, játék a beszéddel program bemutatásával, elemzésével.

Az első hallgatók 2009 nyarán végeztek. Azóta folyamatosan – egyre nagyobb számban – jelentkeznek a specializációra. Bár valamennyien pályájuk elején tartanak még, a korai idegennyelv-fejlesztéssel kinyílt számukra a világ. Egyik volt hallgatónk pedagógiai asszisztensként dolgozott Angliában, mások az USA egyik magas követelményeket támasztó au-pair cégénél tesznek próbát. Angol specializációt felvett hallgatóként sokan látogattak osztrák többnemzetiségű óvodát, a második angliai tanulmányút pedig szintén a küszöbön áll. Erasmus-hallgatóként Ausztriában, Szlovákiában is van lehetőség tapasztalatszerzésre. Itthon nemcsak a fővárosban keresettek az angol specializációt végzett óvodapedagógusok: a pápai NATO-bázis családjainak gyermekei többnemzetiségű óvodába járnak, ahol az óvodapedagógusok mindennapi munkájához tartozik a kétnyelvűség.

Összefoglalás

Megállapíthatjuk, hogy az Európai Unió egyik prioritásaként hangoztatott **korai nyelvfejlesztés** hazánkban is elindult, és a külföldi példákat figyelembe véve nem tapasztalunk lemaradást az említett európai országoktól. Bármennyire hiszünk is a korai nyelvfejlesztésben, tudnunk kell, hogy amekkora a társadalmi nyomás ez irányban, legalább akkora a szakmai ódzkodás is bizonyos körökben. Semmiképp sem szabad ez utóbbit figyelmen kívül hagyni. Mi a fokozatosság elvének betartásával választottuk a kétnyelvű program beindítását, majd azt az óvoda saját tapasztalataira építve fejlesztette tovább. Semmiképp sem szeretnénk, ha mindez puszta divat lenne vagy – a szülők és a szakma részéről – rosszul értelmezett versenyként hatna. Nehéz, csaknem lehetetlen kvantitatív módszerekkel mérni a gyermekek előrehaladását. Ki fogja tudni például a pályaválasztásnál, hogy ki keltette fel bennünk először az érdeklődést az adott tárgy iránt? Ha pozitív attitűdöt sikerül kialakítani az idegen nyelv iránt kisgyermekkorban az óvodában – kihasználva a gyermekek fentebb említett fogékonyságát, neurológiai lépéselőnyét –, ha egyszerűen jó játéknak tekintik az idegen nyelven való tevékenységeket, ha igénylik a folytatást, már elértük a célunkat.

IRODALOM

European Commission (2006): *Europeans and their Languages* [online] < URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf > [2010. augusztus 22.]

European Communities (2004): *Promoting language learning and linguistic diversity, An action plan 2004-06*, Luxemburg.

Kovács Judit (2009): *A gyermek és az idegen nyelv.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek.* Corvina, Budapest

Orban, Leonard (2007): *„The role of multilingualism in communicating with EU citizens”* [online] < URL: http://europa.eu/rapid/pressReleaseAction.do?reference=SPEECH/07/173&format=HTML& aged=0&language=EN&guiLanguage=en> [2010. augusztus 22.]

Soósné Orbán Györgyi (2010): *Személyiségfejlesztés élmények segítségével, játékos angol nyelvelsajátítással,* NyME BPK Lewinszky Anna Gyakorló Óvodája, Sopron

Tárnok Péter (szerk.)(2001): *A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Angol–magyar óvodai nevelési programja*, NyME BPK, Sopron

Terestyéni Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, 1996/2. 3. szám 3–16.

Patyi Gábor

A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig

Dolgozatom a felsőfokú hazai óvóképzés előtörténetének rövid áttekintését nyújtja. Felvázolja azt a fejlődési folyamatot, mely az első magyarországi óvóképző intézet (Tolna, 1837) alapításával vette kezdetét, és 1959 őszén a három felsőfokú képzőintézmény megnyitásával zárult le. Bemutatja és tömören jellemzi a bejárt út főbb szakaszait, külön hangsúlyt fektetve azon tendenciákra és tervekre, amelyek már 1959-et megelőzően is a hazai óvóképzés felsőfokú jellegére irányultak.

Több mint 50 éve, 1959 szeptemberében Kecskeméten, Szarvason és Sopronban nyitották meg kapuikat hazánk első, immáron felsőfokú intézményként működő óvónőképző intézetei. A felsőfokú képzőintézmények nem Pallasz Athéné módjára hirtelen, minden előzmény nélkül jöttek létre, hiszen a magyarországi óvóképzés ekkor már több mint százhúsz éves múltra tekintett vissza, és a hosszú „előtörténet" során többször tettek erőfeszítéseket a képzés szintjének felsőfokra emelésére. Írásom szűkre szabott keretei közt arra vállalkozom, hogy vázlatosan áttekintsem a hazai felsőfokú óvóképzés előtörténetének főbb szakaszait, és hogy rámutassak azokra a tendenciákra, törekvésekre, melyek már 1959 előtt is a felsőfokú szint megvalósulását célozták.

1. A tanfolyamjellegű képzés (1837–1891)

Magyarország első óvóképző tanintézetét 1837-ben létesítette Tolnán A kisdedóvó Intézeteket Magyarországban Terjesztő Egyesület. Az intézmény működésének anyagi alapjait az egyesület elnöke, gr. Festetics Leó teremtette meg, aki iskolaépület céljából felajánlotta tolnai házát, és az igazgató fizetésére 4000 forintot adományozott (*Kurucz,* 2002). A régebbi hazai óvóképzés-történeti alapművek Európa kronológiai értelemben első ilyen jellegű tanintézeteként írtak a tolnai képzőről (*Draskovits,*1940). Az újabb kutatások és a nyomukban megjelent szakirodalmak elvitatták ugyan az európai elsőség tényét (*Vág,* 1988; *Kurucz,* i.m.), továbbra is rendkívül nagy jelentőségűnek tekinthető azonban az intézmény létrehozása a hazai óvodaügy szempontjából. A hazai óvodák nevelői korábban csak önképzés útján vagy mintaintézetek látogatása során sajátíthatták el a szükséges szakismereteket, most lehetőség nyílott a magasabb szintű, iskolaszerű képzésükre óvóképző tanfolyam formájában (*Vág,* 1989).

1.1 Tanfolyam felsőfokon (1837–1848)?

Az egyesületi képző csak pár évig működött Tolnán, 1843 őszén már Pesten nyitotta meg kapuit. A tanulmányi időt eredetileg két évre tervezték. A képzés valójában egyéves időtartammal indult, a beiratkozottak nagy része számára azonban még ez a rövidebb képzési program is túl hosszúnak bizonyult. A többség a képzőintézmény fennállásának első évtizedeiben csak néhány hetet illetve hónapot tartózkodott a tanintézetben. Egy részük gyors ütemben végezte tanulmányait, és rövidebb idő alatt megszerezte oklevelét, mások az oklevél megszerzése nélkül hagyták el az intézményt. A tanintézmény fennállásának első harminc évét vizsgálva (1837–1867) alig haladja meg a 20%-ot azok aránya, akik az egyéves képzési időt kitöltötték (*Vág,* 1989). További jellegzetessége az akkoriban itt folyó képzésnek, hogy az egyes óvójelöltek a tanév más és más időpontjaiban kezdték meg és fejezték be tanulmányaikat, tehát egyéni program szerint teljesítették kötelezettségeiket. Egyénre szabott feladatokban, odafigyelésben részesültek a mindenkori igazgatók részéről (akik egyébként az első évtizedekben a képző egyedüli állandó munkatársai voltak). A növendékek személyre szabott képzését azok viszonylag alacsony száma is lehetővé tette: 1837–1850 között mindössze 148 fő iratkozott be az intézménybe (*Végh,* 1935). A képzést erős gyakorlatorientáltság jellemezte: az igazgatók csak reggel 6 és 8 óra között adták elő az elméleti ismereteket, a napok további részében az intézményhez tartozó „példányóvodában" folyt a gyakorlati felkészítés.

A fent említett kezdetleges viszonyok (tanfolyami jelleg, rövid tanulmányi idő, egyszemélyes „tantestület" stb.) ellenére bizonyos tekintetekben, az óvóképző intézet fennállásának első évtizedeiben az itt folyó képzés a felsőfokú szint felé mutatott. A beiratkozás feltételéül nem határoztak meg minimális iskolai végzettségi szintet. Azzal azonban, hogy a felvétel alsó korhatárát a betöltött 21. életévben határozták meg, kifejezésre juttatták, hogy a gimnáziumi végzettséget tartják kívánatosnak. Az 1830-as és 1840-es években a képző növendékei többnyire magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek, tehát gimnáziumot, tanítóképzőt végeztek, vagy filozófiai tanfolyam, teológiai, jogi és orvosi fakultások, egyéb felsőoktatási intézmények elvégzése után iratkoztak be (*Kurucz,* 2002; *Vág,* 1989). A középiskolai végzettség kívánalma, az egyetemi és óvóképző intézeti tanulmányok párhuzamos végzésének gondolata jelenik meg a képző első igazgatójának, Wargha Istvánnak abban az érvelésében is, melyben az intézmény Pestre helyezésének előnyös voltát taglalja. Szerinte a Pesten működő intézet képzésében sok ifjú venne részt, ha az órák nem ütköznének az egyetemi előadásokkal (*Wargha,* 1843).

1844-től 1861-ig Ney Ferenc igazgatta a képzőintézményt. Hivatalba lépését követően új szabályzatot dolgozott ki. Abban kifejtett véleménye szerint a kisdedóvás sikeres műveléséhez sokoldalúbb ismeretek szükségesek, mint a tanításhoz. A szabályzat a rendes tanulmányok idejét továbbra is egy évben határozta meg, és kívánatosnak tartotta, hogy a növendékek a tanfolyamot megelőzőleg legalább (!) gimnáziumot végezzenek (*Morlin,* 1996). Azon növendékeknek, akik oklevelet kívántak szerezni, a tanulmányaik végén záróvizsgát kellett tenniük. A felsőfokú jelleg, illetve a magas színvonal a záróvizsgák rendkívül szigorú voltában is megnyilvánult. Morlin Emilnél, a magyarországi kisdedóvás és kisdedóvóképzés egyik első krónikásánál olvashatunk arról, „*...hogy 1847-ben előfordult, miképp bölcsészetet és jogot végzett egyének nem bírták azt letenni*" (i. m. 25).

1.2 Hanyatlás, konszolidáció (1848–1891)

Az óvóképzés reformkori magas színvonalát szabadságharc után a megváltozott társadalmi és politikai viszonyok közepette nem sikerült fenntartani (*Varga,* 1977). A képzés tartalma és módszerei, a képesítő vizsgák követelményei változatlanok maradtak ugyan, mégis színvonalesés következett be. A kisdedóvói pálya vonzerejének csökkenésével párhuzamosan romlott a beiratkozók előképzettsége. Egyre csökkent a közép- vagy felsőbb iskolát végzett jelentkezők, és nőtt a csak elemi iskolát végzett beiratkozók száma. Rapos József igazgató 1865-ben a felvételt már csak a jó írás-, olvasás- és a számolni tudástól teszi függővé (*Morlin,* 1896). E tendencia miatt egyre sürgetőbbé vált a képzés időtartamának két évre emelése. A tanulmányi idő meghosszabbításának igényét egyébként először Ney Ferenc vetette fel még 1848 tavaszán, az első egyetemes tanítógyűlésen. 1858-ban vették fel az első nőhallgatókat, majd a képző, illetve az óvói pálya rohamosan és véglegesen elnőiesedett (i. m. 35).

A kiegyezést követően elhárultak az óvodaügy és az óvóképzés fejlődését gátló akadályok. Eötvös Józsefnek az óvodaügy és az óvóképzés törvényi szabályzására vonatkozó törekvései nem váltak ugyan valóra, mégis növekedni kezdett az óvodák száma, élénkült az egyesületi élet, Fröbel pedagógiája nálunk is egyre népszerűbb lett, és jelentős változások történtek az óvóképzés terén is. Megszűnt a Terjesztő Egyesület képzőjének monopolhelyzete (*Vág,* 1989). 1873-ban a Magyarországi Központi Fröbel Nőegylet szintén a fővárosban létesített egy gyermekkertésznő-képző intézetet, mely a dualizmus korának első felében erős konkurenciája volt a régi képzőnek. 1873 és 1875 között Kolozsváron, Kassán és Sopronban is indítottak fröbeli szellemiségű gyermekkertésznő-képző tanfolyamokat, amelyek azonban nem voltak hosszú életűek. 1887-ben Kalocsán katolikus képző kezdte meg működését, ezzel kezdetét vette az egyházi szerepvállalás az óvóképző intézetek létesítésében, fenntartásában. A Terjesztő Egyesület megszűnését követően annak képzőjét az Országos Kisdedóvó Egyesület vette át. Továbbra is az ország meghatározó képzőintézménye volt. A képzés az 1874/1875.

tanévtől két évfolyamossá vált, és ekkor már kizárólag hölgyek jelentkeztek. A felvétel feltétele a betöltött 16. év, az egészség, a jó zenei hallás és énekhang volt. Az intézetnek az 1870-es évek közepétől már volt tantestülete, amely az igazgatóból, két „rendes" és három óraadó tanárból ált (*Draskovits,* 1940).

2. A középfokú szakképzés (1891–1959)

Az 1891-ben elfogadott kisdedóvási törvény az óvóképzés terén is mérföldkőnek tekinthető. Az óvóképzés fejlődéstörténetének ekkor kezdődő és a felsőfokúvá válásig tartó szakaszát – Vág Ottótól kölcsönözve a kifejezést – a „középfokú szakképzés" időszakának nevezzük (*Vág,* 1989: 26). Az 1891. évi XV. törvénycikk a 6. fejezetében részletesen szabályozta az óvóképzés új rendjét. Jelentősége mindenekelőtt abban áll, hogy egységesítette az egyes intézményekben folyó képzés tartalmát és a felvételi követelményeket. A felvételhez a lányok esetében betöltött 14., a fiúknál 16. életévet, és minimális iskolai előképzettségként középvagy polgári, illetve felsőbb leányiskolák negyedik, vagy a felső népiskolák második osztályának elvégzését határozta meg. Az eddigi gyakorlatot megerősítve a képzés időtartamát két évben szabta meg.

A törvény az állam, a községek, a hitfelekezetek és a jogi, illetve magánszemélyek számára is biztosította a képzőintézetek állításának lehetőségét. Nyomában sorra nyíltak az új tanintézetek, melyek száma 1895-re elérte a tizenkettőt. Az 1870-es évek első feléhez hasonlóan most is túlzottnak bizonyult a képzőintézetek számszerű gyarapodása. Az óvodák és az óvónői álláshelyek száma lassabban növekedett, a képzők egy része megszűnt vagy tanítónőképzővé alakult át.

2.1. Reformtervek a századelőn, részleges megvalósulás 1926-ban

A kisdedóvási törvény az addig kialakult gyakorlatot szentesítve a tanulmányi időt két évben határozta meg, így nem eredményezett lényeges minőségi javulást. A századfordulót követően egyre több szakember vélte úgy, hogy a kétéves tanulmányi idő túl rövid, nem elégséges az alapos felkészüléshez. Előbb gyakorló óvónők cikkek sorozatában követelték a képzési idő felemelését (*Vág,* 1989), majd 1912-ben a Kisdednevelők Országos Egyesülete is a közvélemény elé tárta reformelképzeléseit (*Varga,* 1980). A képzés időtartamát négy évre kívánták bővíteni, és erősíteni akarták a képzés szakiskolai, gyakorlati jellegét. Óvodai gyakorlatot minden évfolyamon terveztek.

Előbb a politikai akarat hiányzott a tervek realizálásához, majd az I. világháború késleltette a reformokat. Végül – mint az oktatásügy oly sok más területén – itt is Klebelsberg miniszteri működése alatt következett be az áttörés. 1926-ban az óvóképzést rendeletileg négyéves középfokú képzéssé alakították át. A képzés ezután egy hároméves elméleti és egy egyéves gyakorlati szakaszra tagolódott. Több új tantárgy oktatását is bevezették (lélektan, neveléstan, a kisdednevelés története és szervezete, kémia, fizika, háztartástan), így az oktatott általános és pedagógiai műveltség köre jelentősen kibővült, megnőtt azonban a gyakorlatra fordított idő is. Az első évben már hospitáltak, a második évben heti 3, a harmadik évben heti 6 órát töltöttek a jelöltek a mintaóvodában. Az egész negyedik év lényegében a gyakorlati kiképzésre szolgált (az azzal szoros kapcsolatban álló ének-, hegedű-, rajz- és vallásoktatás mellett). A területi veszteségek következményeképp hazánkban a két háború közötti időszakban a két fővárosi képző mellett csak Hódmezővásárhelyen, Kalocsán és Sopronban folyt óvónőképzés (*Varga,* 1977).

2.2. *Tervek a főiskolai szintű óvóképzés bevezetésére*

Az 1926. évi reform jelentős előrelépés volt, mégsem váltotta be maradéktalanul a hozzá fűzött reményeket. A tanítóképzés tanulmányi idejét még az óvóképzés átalakítását megelőzően (1923) ötévesre emelték. Így az 1926-os reform nem orvosolta az óvónők régi sérelmét, nem lett a képzési idő a tanítókkal egyenlő, nem lett a végzett óvónők fizetése, társadalmi presztízse a tanítónőkével azonos. Ráadásul az 1920-as években szakmai körökben megfogalmazódott a főiskolai szintű tanítóképzés kívánalma. A szakmai körök követelése végül találkozott a politikai akarattal: az 1938. évi XIII. és XVI. törvénycikkek a tanítóképzés érettségire épülő, kétéves, felsőfokú jellegű átalakítását irányozták elő (az átalakulást a II. világháború húzta keresztül).

Nem különösebben meglepő, hogy az óvóképzés ügyéért elkötelezett szakemberek körében is megfogalmazódott a felsőfokú képzés szükségességének gondolata. 1936-ban a budapesti állami óvónőképző tanári kara a vallás- és közoktatási minisztertől, svájci mintára hivatkozva a képző főiskolává alakítását kérte (*Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957*). Ilyen előzmények után kissé különös, hogy Draskovits Pál, ugyanezen főiskola tanára egy négy évvel később megjelent művében határozottan elítélte az akadémiai-főiskolai jellegű óvóképzés tervét: *„Mi szükségesnek és egyedüli jónak a négyéves képzést találjuk.... De teljesen felesleges is az óvónőképzőt akadémiai fokra emelni”* (*Draskovits,* 1940: 128). A budapesti állami képző nyugalmazott igazgatója, Végh József 1944 júliusában a Kisdednevelés hasábjain az ötéves óvóképzés mellett érvelve szintén az akadémiai szintű képzés ellenében foglalt állást (*Végh,* 1944). 1948-ban viszont a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete ismét felvetette a főiskolai szintű óvóképzés tervét (*Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete,* 1957).

2.3. *Az államosítástól a felsőfokú képzők megnyitásáig*

1948 nyarán az addig egyházi kézben lévő óvónőképző intézetek is állami tulajdonba kerültek. Az óvodaügyért felelős állami vezetők a legsürgetőbb feladatnak az óvónőhiány felszámolását tartották. Nagyszámú óvónő gyors képesítése érdekében óvónőképző „gyorstalpalókat" (rövid tanfolyamok, dolgozók esti óvónőképzői) szerveztek (*Hermann,* 1965).

Az óvónőhiány enyhítése érdekében kifejtett „igyekezet" kihatott a hagyományos óvónőképző intézetekre is. 1949 nyarán előbb óvónőképző tagozattal működő pedagógiai gimnáziumokká szervezték át őket, majd az 1950/51. tanévben a minisztérium ezen intézményeket szakiskolai jellegű óvónőképző intézetté szervezte át hároméves tanulmányi idővel. Hermann Alice az alábbi szavakkal „méltatja" az óvónőképzés visszafejlesztését: „*Eléggé problematikus szakasza ez a felszabadulás utáni óvónőképzésnek: a képzőkből 17 éves félművelt, szakmailag gyengén képzett óvónők kerültek ki*" (*Hermann,* 1965: 410).

1953-tól nagymértékben növekedett az óvodák, a képesített óvónők és az óvodába járó gyermekek abszolút száma és aránya. A látványos fejlődéssel éles ellentétben állt az óvóképzés alacsony színvonala. A végzett óvónők nem tudtak megfelelni a szakmai és társadalmi igényeknek, változásra volt szükség a képzés terén. Az Oktatási Minisztérium 1956-ban kezdte meg a középiskolai érettségire épülő tanító- és óvónőképzés tervezetének kidolgozását. Szakértői bizottságot vontak be a munkába, az akadémiai képzés tervét a közvélemény elé tárták. A szakmai előkészítésben soproni – jóllehet nem óvónőképző intézeti – pedagógusok is aktív részt vállaltak (*Szabados,* 1961). Kelényi Ferenc soproni tanulmányi felügyelő és Major László általános iskolai tanár (később mindketten a felsőfokú képző oktatói) 1956. augusztus 7-én (az országban elsőként) részletes tervezetet küldtek be az Oktatási Minisztérium Tanítóképzős Osztályának a „nevelőképző akadémiák" megszervezésére vonatkozóan, kitérve még a tantervre és az órarendre is. Széles körű társadalmi vitát követően végül 1958. szeptember 6-án hirdették ki az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendeletet a felsőfokú a tanító- és óvónőképzésről.

IRODALOM

Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete. (1957): *Köznevelés* 1957/13. 2. szám 41–48.

Draskovits Pál (1940): *A magyar kisdednevelés és kisdedóvónőképzés története és jelen állapota.*

Hermann Alice (1965): Az óvoda és az óvónőképzés. In: Simon Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Tankönyvkiadó, Budapest. 365–418.

Kurucz Rózsa (2002): *Az első magyar óvóképző 1837–1843.* Babits Kiadó, Szekszárd.

Morlin Emil (1896): *A magyar kisdedóvás múltja és jelene.* Lampel Róbert, Budapest.

Szabados László (1961): A felsőfokú óvónőképzés Sopronban. *Soproni Szemle* 1961/2. szám. 152–160.

Varga Gábor (1977): A magyar óvodai pedagógusképzés történeti előzményei. *Pedagógusképzés* 1977/1. szám 119–128.

Varga Gábor (1980): A magyar óvodai pedagógusképzés történetéhez /1912–1944/. *Pedagógusképzés* 1980/1. szám 100–104.

Vág Ottó (1988): Az óvodainevelő-képzés fejlődése Magyarországon (1828–1891). *Óvodai Nevelés* 1988/2. szám 44–46.

Vág Ottó (1989): Az óvodapedagógiai képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben. In: Szekerczés Pál (szerk.): Óvóképző és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei XXII. Kötet. Debrecen. 21–30.

Végh József (1935): A magyar kisdedóvónőképzés múltja és jelene. *Kisdednevelés* 1935 10–17., 56–67.,105–114., 147–155.

Végh József (1944): A magyar kisdedóvásügy megoldandó problémái. *Kisdednevelés* 1944/7. szám 170–174.

Wargha István (1843): *Terv a kisdedóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában.* Heckenast, Budapest.

PODRÁCZKY JUDIT

A tanító- és óvodapedagógus-képzés a bolognai rendszerű felsőoktatásban

Írásunk tömör összegző áttekintést kíván adni a tanító- és óvodapedagógus-képzés bolognai átalakulásának folyamatáról, a változás fő irányairól, pozitívumairól, negatívumairól, továbbá az első képzési ciklus lezárulásának birtokában megfogalmazható tapasztalatokról.

A tanító és óvodapedagógus alapképzések országos modelljének kialakulása

A bolognai rendszerű felsőoktatásba tagozódott pedagógus alapképzések szerkezete és tartalma a HEFOP-3.3.1.–P.-2004-09-0150/1.0. számú, „A pedagógusképzés tartalmi és szerkezeti átalakítása" című pályázat keretében, az ország összes pedagógusképzést folytató képzőintézményének jóváhagyásával és aktív közreműködésével alakult olyanná, amilyen formában ma létezik. Az új, bolognai rendszernek megfelelő tanító és óvodapedagógus szakok képzési és kimeneti követelményeinek és ajánlott képzési programjainak kidolgozását minden tanító- és/vagy óvóképzéssel foglalkozó képző intézmény fontosnak tartotta abban a konzorciumban, amelyet az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara vezetett 2005–2006-ban. Az akkor közösen kialakított ajánlott képzési programok szolgáltak alapként és iránytűként azután az intézményi programok kidolgozásához.

A pedagógus alapszakok bolognai rendszerbe illesztését előzetes szakterületi viták sorozata előzte meg. A szakterületek képviselői e viták során alakították ki, majd fogadták el azt a tervezett képzési modellt, amelyet azután a Nemzeti Bologna Bizottság is akceptált, és a kormánynak elfogadásra ajánlott.

A modell lényege tanító és óvodapedagógus szakon: az általános és a szakképzés tanító szakon 8, óvodapedagógus szakon 6 féléven keresztül, párhuzamosan zajlik. A 240 illetve 180 kredites, oklevéllel záruló alapszak elvégzése után közvetlenül vagy visszatérően, illetve a gyakorlati tevékenységgel párhuzamosan a tanulmányok két irányban folytathatók:

(1) az alapszakra épülő, újabb szakképzettséget adó **szakirányú továbbképzési szakokon**

(2) vagy az ugyancsak az alapszakra épülő **neveléstudományi mesterszakon.** Ezután nyílik lehetőség az elméleti munka iránt is érdeklődő, kutatásra is alkalmas tanítóknak és óvodapedagógusoknak a mindenkire érvényes szabályok alapján **doktori (PhD) fokozat** megszerzésére (*Hunyadyné*, 2004).

Mi változott?

Az előzetes szakterületi viták során természetszerűen felmerült, hogy kell-e, szükséges-e, lehetséges-e a képzési szerkezet módosítása. A terület végül – számos körülményt mérlegelve – a szakok **szerkezeti megbontása nélküli megújítása** mellett döntött. E döntés hátterében feltétlenül látnunk kell azt a tényt is, hogy a tanító és óvodapedagógus szakokon a szerkezet átalakítása mintegy megelőzte a bolognai folyamatot. Az óvodapedagógus képzés a '80-as évek végén vált felsőfokúból hároméves főiskolai képzéssé. A tanítóképzés – tekintettel a nemzetközi trendekre, egyes fejlődésbeli sajátosságokra és az alapkészségek elsajátításában mutatkozó hiányokra – 1995-ben négyévessé vált, ami egyúttal kompetenciabővülést is eredményezett a tanítók számára. A képzési idő növekedése tette lehetővé, hogy a jelöltek az 1–4. osztály valamennyi nevelési-oktatási feladatainak az ellátásán túl egy általuk választott műveltségterületen elmélyíthetik tudásukat, s e területen képessé válnak az 5–6. osztályos gyerekek nevelésére-oktatására is. A tanítóképzés ezzel mintegy elébement annak a változásnak, amit azóta a közoktatási törvény az alapkészségek fejlesztését szorgalmazva nem szakrendszerű oktatásként az 5–6. osztályban is előírt (a jövőben választható módon lehetővé tesz), és amelyhez a tanító típusú felkészültség szükséges.

A bolognai átalakítás során mindkét szakterület **a tartalmi korszerűsítésre helyezte a hangsúlyt.** A munkálatok szükségessé tették, egyben alkalmat is adtak arra, hogy e szakok programját és tartalmait újragondoljuk, illetőleg a tapasztalatok és a közoktatás új kihívásai alapján továbbfejlesszük. Különösen hangsúlyossá vált, hogy a képzés legyen képes válaszolni a szocializációs deficitek növekedésére és egyre markánsabb megnyilvánulására, az esélyegyenlőség növelésének elősegítésére és az alapkompetenciák megerősítésére. A hivatásra való célirányosabb felkészítés programjának kidolgozása során kitüntetett figyelmet kapott a tanító- és óvóképzés integratív jellegének megőrzése, erősítése, a 3–12 éves gyerekek, benne az egyes gyermek egész személyiségének fejlesztésére fókuszáló logika, szemlélet és gyakorlat elmélyítése, és az ehhez illeszkedő pedagógiai kultúra fejlesztése.

A tanító- és óvóképzés meghatározó értékeként tartottuk számon a képzés egészét átszövő **gyakorlati képzést**, amely sajátos felépítésével, tartalmában, időtartamában és az elmélyülés mértéke szempontjából is fokozatosan bővülő módon, a reflektivitást mindvégig előtérbe helyezve, lépésről lépésre teszi lehetővé a hallgatók számára a szakma megismerését és az egyre önállóbb munkavégzést. A gyakorlati képzésnek ez az átgondolt és hatékonyan működő rendszere nemcsak a pedagógusképzésen belül, hanem a felsőoktatás szélesebb spektrumában is különleges érték, ezért a bolognai szisztéma bevezetése során ennek megőrzése volt az egyik legfőbb érv amellett, hogy a tanító- és óvóképzés kimunkált egészében kerüljön be a bolognai rendszerbe (*Hunyadyné*, 2008). A tanító és óvodapedagógus szak gyakorlati képzése szisztematikusan építkezik:

(1) **a jelölt tevékenységét tekintve** (a megfigyeléstől részfeladatokon át a tanítási/foglalkozási és egyéb feladatok ellátásáig);
(2) **időtartamában** (az egynapos megfigyeléstől a többnapos, -hetes gyakorlaton át az összefüggő több hónapos gyakorlatig);
(3) **társas jellegében** (egyéni és csoportos gyakorlatok beiktatásával);
(4) **a hallgatói önállóság mértékében** (a teljes, részletes oktatói irányítástól a teljesen önálló felkészülésig és önértékelésig).

E rendszerben a jelöltek elméleti és gyakorlati szempontból is felkészítést kapnak minden tantárgy oktatására, óvodában az összes tevékenység irányítására. Emellett hangsúlyosan jelen van a gyakorlati képzésben a differenciálásra, gyermekvédelmi munkára, szabadidős tevékenységekre és az egyéb feladatokra való felkészítés. A tanító- és óvóképzés specifikus szakmai értéke éppen ebben a szisztémában, az elméleti és gyakorlati képzés egységességében és párhuzamosságában ragadható meg.

A bolognai rendszerű képzés mérlege

Új képzési szisztéma esetén különösen indokolt a számvetés, a bevezetéssel járó előnyök és hátrányok mérlegelése, ezért az alábbiakban ezeket kíséreljük meg összefoglalni.

Milyen pozitívumokat könyvelhetünk el?
A bolognai rendszerű pedagógus alapszakokon (BA) kiadott oklevelek tartalmazzák a szak profiljának megfelelő, **a munkaerőpiacon jól értelmezhető szakképzettség megjelölését is.** A bolognai rendszerű képzés számos alapszakján ez nem így van, ezért ennek jelentősége felértékelődött.

Megszűnt a tanító- és óvodapedagógus-képzés zsákutcás jellege. Az átalakulást megelőzően nem volt lehetőség az alapszakra épülő tanulmányok lineáris folytatására. A tanítók és óvodapedagógusok végzettségi szintje csak abban az esetben nőhetett, ha pályát módosítottak, vagy bekapcsolódtak a tanárképzésbe, maguk is konzerválva ezzel a különböző pedagógus professziók közötti hierarchikus viszonyokat. Tanulmányaikat rendszerint elölről kellett kezdeniük, a rendszerszerű összeépítésére nem volt lehetőség, legfeljebb egyénileg lehetett elismertetni néhány korábbi kurzust. Örvendetes és pozitív változás ezért, hogy a bolognai szisztéma megnyitotta a szakmai továbbhaladás útját az alapszakon végzett tanítók és óvodapedagógusok előtt is a neveléstudományi mesterszakon, majd az erre épülő doktori képzésben. E változás következtében a szakmai-tudományos munkához szükséges előfeltételeket úgy teljesíthetik, hogy közben **nem**

kényszerülnek erőteljes szakma- és/vagy pályamódosításra, munkájukban nem kell elhagyniuk azokat a korcsoportokat, amelyekhez őket eredeti képzettségük, ambícióik fűzik (*Hunyadyné*, 2004).

Nem általánosítható, de több képzőhelyen érzékelhető pozitív tapasztalat, hogy néhány korábbi év kedvezőtlen jelenségét követően újra **erősödni látszik a pálya iránti személyes elkötelezettség.** Mintha az újabban belépők más attitűddel, a hivatásra való felkészülés komolyabb szándékával lennének jelen, ami rendkívül kedvező a pályaszocializáció egésze szempontjából.

Kedvezőtlen jelenségek

A „mérlegkészítés" lehetőséget ad és bátorít is arra, hogy a pozitívumok mellett a negatív jelenségek is szóba kerüljenek. Ezek nem mindegyike kötődik szorosan a bolognai folyamathoz, az apropó azonban alkalmat ad a felsőoktatásban bekövetkező rapid átalakulás szakterületünket érintő kedvezőtlen hatásainak számbavételére is.

A bolognai reformot megelőző felsőoktatási intézményi integráció következtében megszűntek a tiszta profilú vagy legalábbis hagyományosan tanító- és/vagy óvóképzéssel foglalkozó intézmények (*Bollókné–Hunyadyné*, 2003). A korábban páratlanul sok helyen folyó, széttagolt, ám a felsőoktatáson belül a viszonylag jól szervezett, kiterjedt tanító- és óvóképző főiskolai hálózat jobban tudta a képzés érdekeit képviselni, mint betagozódva egy-egy nagy és/vagy heterogén képzési profilú intézménybe. Az integráció kétségtelen előnyöket is hozott a szakterület számára, ez azonban nem változtat azon a tényen, hogy **a tanító- és óvóképzők korábbi önállóságukat** – és ennek megfelelően **sajátos szellemi arculatukat** – **legalább részben elvesztették, érdekérvényesítő képességük pedig csökkent.**

Az egész felsőoktatást sújtó **finanszírozási gondok,** intézményenként változó mértékben, de **mindenütt csökkentették a képzés intenzitását** (*Hunyadyné*, 2004). Vagy azért, mert a képzők figyelmét az új szakok alapítása-indítása vonta el az eredeti szakterülettől, vagy azért, mert bár az alapprofil megmaradt, a finanszírozás problémái folyamatosan csökkentették/csökkentik a személyességét biztosító kisebb (átlátható létszámú) csoportokban folyó oktatás esélyeit. Az integrált felsőoktatás keretei között ugyanis a hagyományosan tanító- és óvóképzéssel foglalkozó (ekkor már többnyire egy nagyobb intézményi szervezetbe tagozódott) karok számára kétféle stratégia kínálkozott: lehetőség szerint minél több új szak alapítása-indítása vagy az eredeti profil megtartása. A hagyományosan tanító/óvóképzéssel foglalkozó képzőintézmények többsége – java részt kényszerűségből, az előre menekülés jegyében, tudatos profilbővítést/-váltást szorgalmazva – az első lehetőséget választotta. A „megélhetés" szempontjából kedvezőbb perspektívát ígérő, ám az új szakok feltételrendszerének kialakítását is igénylő alternatíva nem mindenütt kedvezett a tanító- és óvodapedagógus-képzésnek, de az a képzőintézmény sem járt jól, amely úgy döntött, hogy azt műveli, amihez igazán ért, és továbbra is azokon a szakokon folytat képzést, amelyeknek a minőségi ellátásához a humánerőforrását kialakította. Hiába tűnik kedvezőnek ugyanis az utóbbi megoldás a tanító- és óvodapedagógus-képzés minősége szempontjából, ha a finanszírozás (az integrált intézményben való létezés kötelezettségeivel érzékelhetően kevéssé számolva) nem teszi lehetővé a színvonalas képzést, hosszabb távon az oktatás minőségét veszélyeztetve ezzel.

A tanító- és óvodapedagógus-képzés finanszírozása egyetlen képzőhelyen sem problémamentes; minden képzőhely tarthatatlannak látja a képzési feladatok színvonalas megoldását ebből a normatívából. A szakterülettel szembeni méltánytalanságként tartható számon, hogy a tanító- és óvóképzésnek nyújtott normatív támogatás más, esetleg rokon jellegű képzések finanszírozásától számottevő mértékben elmarad, hogy e szakok finanszírozása – annak ellenére, hogy a kora gyermekkori nevelés állítólag oktatáspolitikai prioritást is élvez – a legalacsonyabb képzési normatíva alapján történik.

A tanító és óvodapedagógus szakcsoport finanszírozásának tarthatatlansága több mint egy évtizede van terítéken, mégsem történt érdemi előrelépés e témában. Az oktatáspolitika eközben újabb és újabb változásokat szorgalmazott a közoktatásban, ezek jelentős részét törvényben is szabályozta. **Miközben jogos elvárásként fogalmazódik meg a pedagógusjelöltek felkészítése a közoktatási feladatok ellátására, nem esik szó arról, hogy az újabb feladatoknak mi a képzési költségvonzatuk.** A pedagógusképzés folyamatos és további korszerűsítése pedig nem képzelhető el a személyes kapcsolatra épülő, intenzívebb kiscsoportos oktatási formák, a sokszínű gyakorlati megoldások megtapasztalása, a képességfejlesztő módszerek, technikák képzésben való alkalmazása nélkül, ezek pedig mind költségigényesek.

Az első képzési ciklus végét követő munkálatok

Végezetül néhány szó a tanító/óvodapedagógus alapképzésekkel kapcsolatos tapasztalatokról és tervekről. A bolognai rendszerű képzésben óvodapedagógus szakon tavaly, tanító szakon az idei tanévben végzett az első évfolyam, átfogó munkaerő-piaci visszajelzés ezért egyelőre nem áll rendelkezésünkre a frissen elhelyezkedők beválásáról. A képzőhelyek azonban – az összefüggő komplex gyakorlatok felhasználói megítélésének monitorozása révén – rendelkeznek némi információval a képzési tartalmak hasznosíthatóságát és korszerűségét, hasznosságát illetően.

Az Országos Programfejlesztő Bizottság (előzőleg Országos Tantervfejlesztő Bizottság) koordinálásával az elmúlt évben megkezdődött és ma is folyamatos a szakok korrekciójának áttekintésére irányuló országos hatókörű munka. Ennek keretében azt kívánjuk feltérképezni, hogy az elkészült intézményi programok miként viszonyulnak a 2005-ben megfogalmazott ajánlásokhoz, mennyire tekinthetők országos szinten egységesnek a képzések az arányokat és a főbb tartalmakat tekintve, továbbá mely területeken milyen változtatásokra lenne szükség. Az eddigi tapasztalatok azt erősítik, hogy e két szakterület **a jelenlegi szerkezet megtartásával a további szükséges tartalmi változtatásokat preferálja.** Továbbra is elsőrendű feladatának tekinti, hogy képzési programjai összhangban legyenek a közoktatás igényeivel és a munkaerőpiac elvárásaival. A munkálatok jelen fázisában bizonyosnak látszik, hogy a mindenütt esedékes intézményi tantervek revíziója során érdemes fokozottan figyelni a tantárgyi elaprózottság mérséklésére; célszerű törekedni – ésszerű tartalmi összevonásokkal, a komplexitást előtérbe helyezve – magasabb kreditszámú struktúra kialakítására. Az Országos Programfejlesztő Bizottság a tanító- és óvóképzés programjainak mélyebb tartalmi felülvizsgálatát az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete szakmai tagozatainak és a közoktatás szakértőinek a bevonásával tervezi.

IRODALOM

Bollókné Panyik Ilona–Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. (2003) 7-8. szám 4–16.

Hunyady Györgyné dr.: *Tanítóképzés a változó felsőoktatásban.* A Magyar Tudományos Akadémián 2004. június 2-án, Tanítóság: szakma, mesterség, hivatás c. előadóülésen elhangzott előadás. URL: www.mta.hu/fileadmin/news/files/hunyadygyorgyne.doc [2009. 12. 11.]

Hunyady Györgyné (2008): *A tanítóképzés értékei.* Előadás a NYME Apáczai Csere János Főiskolai Karon, a győri tanítóképzés 230. évfordulóján, 2008. október 20-án. Kézirat.

KÖNYVISMERTETÉS

Garai Péter.(2009): *A szakképzés kórrajza – ellentmondások és lehetőségek feltárása a Dél-dunántúli Régió esetében.* Human Exchange Emberi Erőforrás Fejlesztő és Tanácsadó Alapítvány, Kaposvár, 303 p.

Garai Péter történész, művelődési és felnőttképzési menedzser, közoktatási és munkaügyi szakértő, OKM szakmai vizsgaelnök, OH vezető tanácsos, egyetemi oktató, minősített emberi erőforrás-gazdálkodási vezető tanácsadó. Tíz éve folyamatosan az oktatásigazgatásban és az oktatáskutatásban dolgozik. Több kereskedelmi és iparkamara, valamint a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet tanácsadójaként, majd az Oktatási Hivatalhoz kapcsolódó Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság tisztviselőjeként koordinálta a szakképzés intézményeinek állami felügyeletét, fejlesztési irányait. Munkája során az Európai Unió, Magyarország és a Dél-dunántúli Régió szakoktatási, foglalkoztatási, területi sajátosságait vizsgálja és publikálja. Részt vesz a középfokú oktatás uniós elveknek megfelelő kormányzati átalakításában, az integrált szakképző központok kialakításában, működési folyamataik értékelésében. Szakmai eredményeihez kötődően pedagógiai, szociológiai tantárgyakat oktat a Kaposvári Egyetemen és a megyei pedagógus-továbbképző és szolgáltató intézetekben. Kutatási területe a közoktatás és a gazdaság kapcsolata, azon belül elsősorban az iskolarendszerű szakképzés, a felnőttképzés és a munkaerő-piaci folyamatok területi sajátosságainak vizsgálata.

A hazai szakképzés néhány éve kritikus állapotban van. A rendszerváltáskor drasztikusan megcsappant az igény a szakképzett munkaerőre, és a szakmunkásképző intézetek is igen gyorsan átalakultak az iskolarendszerben. A tanulók száma fokozatosan csökkent, az érettségit adó képzések dominanciája nőtt, mely a felsőoktatást mára aggasztó mértékben túlduzzasztotta, ugyanakkor a ’90-es évek második felétől a piacgazdaságban konjunktúra kezdődött, mellyel a képzés egyáltalán nem tart lépést. Az 1990-es rendszerváltás a régióban nagyon erőteljes gazdasági visszaesést okozott. Kaposvár, Dombóvár és Szigetvár környékén az ipar rendkívüli módon hanyatlott, a vendégforgalom lecsökkent, a mezőgazdaság a régió egész területén belül erősen visszaesett. Nem csoda, hogy 1999-től a korábbi igen alacsony szintről látványos gazdasági fejlődés indult meg a Dél-Dunántúlon. Sajnos, a gazdasági fejlődés csak egy viszonylagosan alacsony szintről tűnik kecsegtetőnek. Annak ellenére, hogy a gazdaság újra lendületbe jött, a munkanélküliség – országos viszonylatban is – még mindig magasnak mondható. A rendszerváltás gazdasági hanyatlására az iskolarendszer válasza az volt, hogy az érettségit adó oktatási formák felé fordult. A Dél-Dunántúl régióban a hagyományos szakmunkásképző intézetek szinte teljesen átalakultak szakképző iskolákká, sőt gimnáziumokká, és a tanulólétszámok drasztikusan lecsökkentek. A szakmunkásképzés erősen háttérbe szorult, a gyakorlati képzés technikai háttere elenyészett. Az ezt követő gazdasági konjunktúra megindulásával újra megjelent a kereslet szakemberekre, szakiskolai tanulókra, de a megfelelő infrastruktúra nem állt rendelkezésre: az iskolák tanműhelyei elavultak, fenntartásuk nem gazdaságos, kihasználtságuk alacsony. Megoldást – a szakképzés ezen problémájára – a TISZK-ek jelenthetnek abban az esetben, ha több iskolát fognak össze, és az adott területen mutatkozó hiányszakmák oktatására koncentrálnak.

2009-ben megjelent könyve igen alaposan feldolgozza, elemzi Magyarország és különös tekintettel a régió és Somogy munkaerő-piaci jellemzőit. A tanulmánykötet rámutat a középfokú oktatási rendszer ellentmondásaira, a hiány-szakképesítések helyzetére, az oktatáspolitikai döntések következményeire és hibáira. A megye gazdasági és társadalmi problémái részben a szakképzési struktúra hiányosságaiból erednek. Garai Péter munkája megfogalmaz igen határozott, konkrét megoldási javaslatot. Ezek politikamentesen, nagyszámú statisztikai adattal alátámasztva jelennek meg a könyvben.

Vizsgálatának a fő célja a hazai szakképzés problémáinak feltárása, sikeres nyugati szisztémákkal történő összehasonlítása, a fejlesztés lehetőségeinek a megfogalmazása. A megalapozott, országos szintű következtetések meghozatalához részletes esettanulmányként a Dél-Dunántúl vizsgálata szolgál. A vizsgálódás alapját a statisztikailag jól mérhető gazdasági, munkaerő-piaci adatok bemutatása, időbeli és területi különbségeinek elemzése képezi. Erre építkezik a hazai szakoktatási rendszer kritikai vizsgálata, nemzetközi összehasonlítása, a gazdasági-oktatási szereplők és a jelentősebb tudományos kutatások megállapításainak áttekintése.

A régió szakmastruktúrája, a szakközépiskolák oktatása meglehetősen merev, ezt adatokkal bizonyítja, amelynek következményeként az olvasó is igazat ad a szerzőnek abban, hogy elérkezett a változtatás ideje. A három vizsgált megyében évek óta ugyanazokban a szakmacsoportokban tanul a diákoknak csaknem a fele, tehát a munkaerő-piaci igényeket alig-alig követi a szakiskolai képzési struktúra. Egyetértünk a szerzővel, hogy bár a hiány-szakképesítések terén tudnak eredményt felmutatni az intézmények, de további számbeli növekedésre van szükség ezen a téren. Ennek fejében pedig le kell mondani a szinte pazarló mértékű élelmiszeripari, szolgáltató szektorbeli és könnyűipari oktatás egy részéről.

A korábbi évek kutatómunkái világítottak rá a roma tanulók kiemelkedő fontosságára. Véleménye szerint a közeljövőben ők fogják jelenteni a régió szak- és felnőttképzésének hallgatói utánpótlását. Megfelelő statisztikai adatokkal kívánja bizonyítani azon állítását, hogy nem felelőtlenség kijelenteni, a szakoktatás jövője a Dél-Dunántúlon és az ország egyre több térségében mind inkább a roma fiatalokon fog múlni. A könyv kiemelten fontos feladataként jelöli meg, hogy nyomatékosan hangsúlyozza szerepüket, jellemzőiket a szakoktatásban, továbbá a saját és a róluk alkotott véleményeket is fel kívánja tárni.

Mivel a roma népesség szociális helyzete, életkörülményei az állami erőfeszítések ellenére sem javulnak, számuk és arányuk folyamatosan emelkedik, ezért egyetértünk azzal, hogy a társadalmi integrációjukat csak a munkához juttatásuk mozdíthatja előre. A régióban a gazdasági igényekhez megfelelő szakmákhoz kell segíteni mind a fiatalokat, mind az idősebbeket. Ezen felül — a roma kisebbségi önkormányzatok vezetői álláspontja alapján is — a szabadabb, kreatívabb szakképesítéseket kell vonzóvá tenni a számukra, és anyagi ösztönzéssel, magasabb támogatással lehetne hatékonyan sarkallni őket a tanulásra, az iskola befejezésére.

Garai Péter jó gyakorlatként mutatja be a németországi oktatás kulcsfontosságú szerepét a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek esetében. A tanulás fő színterét az ottani tapasztalatok nyomán hazánkban is a szakképző iskolákban látja, amelyekben 23 éves életkorig folyhat a tanulók oktatása. Leírja azonban azt is, hogy a normatív finanszírozás miatt (nincs inspiráló tényező az intézmény számára) a roma szakiskolai tanulók jelentős része is olyan szakmát tanul, amelyre nem vagy csak alig jelentettek be állásajánlatot a területi munkaügyi központokba. A már említett hiányszakmákban, amelyekben a tananyagok sem túlságosan elméletcentrikusak, látja a szerző kutatásai alapján a romák sikeres szakmai oktatását.

„Átütő eredmények akkor érhetők el, ha a szakképző iskolákat, a fenntartókat, a Munkaügyi Központokat, a felnőttképzési intézményeket ... a roma tanulókat, hallgatókat az anyagi támogatások szakmaspecifikus differenciálásával érdekeltté sikerül tenni a gazdasággal történő szoros együttműködésre." (117. p.)

(HAJDICSNÉ VARGA KATALIN–
SZÜCS ESZTER CECILIA)

Hargreaves, Andy – Ann Lieberman – Michael Fullan – David Hopkins (eds): Second International Handbook of Educational Change. Springer 2010. 1077. p. ISBN 978 90 481 2659 0

Körülbelül másfél-két évtizeddel ezelőtt erősödött meg az a felismerés, hogy a világ társadalmi és gazdasági értelemben is jelentős átrendeződés korát éri. Az átrendeződés a gazdaságon kívül a technológia területén (lásd pl. számítástechnika, információs társadalom), valamint a kultúrák egymáshoz való viszonyának területén volt igen jelentős. Ezt az átrendeződést a gazdasági, szociológiai, antropológiai szakirodalom széles körben elemezte és vitatta, de a vizsgált folyamatok társadalmi következményei még ma sem egyértelműek. Általánosan elfogadott azonban, hogy az oktatás rendszerének, az oktatáspolitikának is adaptálni kell ezeket a mozgásokat, illetőleg a jó oktatási rendszer maga is indukál olyan változásokat, amelyek termékenyítően hatnak a gazdaságra és a társadalomra.

2010-ben, néhány hónapja jelentette meg a Springer kiadó azt a több mint ezer oldalas kézikönyvet, amely szinte az egész világot átfogó képet ad azokról a kezdeményezésekről, programokról, amelyek az új társadalmi, gazdasági trendek jelentette kihívásokra adnak választ az oktatás területén. Sajnálatos, hogy a több mint ezer oldat elfoglaló tanulmányok között nincs egy sem, amely a kelet-európai országok tapasztalatait elemezné. Ezt a körülményt üzenetként is felfoghatjuk.

A kötet szerkesztői a bevezető tanulmányban kiemelik, hogy „most még időben vagyunk, hogy az oktatás, képzés olyan új szemléletű rendszerét alakítsuk ki, amely alkalmazkodik azokhoz a drámai változásokhoz, amelyeknek tanúi vagyunk a világban" (Introduction: xi). Ennek az új koncepciónak azonban a korábbiakból leszűrt tanulságokon kell alapulni, hogy elkerülhetők legyenek az elmúlt időszakban elkövetett hibák.

A kötet egyes tanulmányainak szerzői vezető oktatáskutatók, képzési szakemberek a világ különböző részeiből. A több mint 50 tanulmány átfogóan elemzi az elmúlt évtized trendjeit és oktatási koncepcióváltásait, új és sikeres kezdeményezéseit.

A kilencvenes évek elejétől elsősorban Angliában tettek erőfeszítéseket az oktatási folyamatok versenyképességének fokozására, és sok megközelítésben a piacnak való megfelelés megelőzőtt minden más értéket. Az USA-ban bevezetett szövetségi stratégia az új évezred elején (No Child Left Behind) [1] már arra mutatott példát, hogy az oktatáspolitika és a társadalompolitika közötti összefüggések a gazdasági értékekre is kihatással vannak, azaz egyes társadalmi rétegek kimaradása a modernizációból, az egész társadalom teljesítményére nézve is negatív következménnyel jár. A sikeres példák felvetik a modernizáció másik igen fontos dilemmáját, nevezetesen azt, hogy a siker mennyire másolható, klónozható. Egy kisebb területi egységre kidolgozott oktatási modell, amely sikeres volt az USA-ban (Pl. New York District 2# Program) [2], nem másolható sikeresen más társadalmi körülmények között [3]. Hasonló óvatossággal kell tekintenünk a szingapúri „Teach Less, Learn More" programra, amelynek persze lehetnek komoly tanulságai a magyar gyakorlatra nézve is, mint például annak a kezdeményezésnek, amely a tanár számára szabad teret biztosít (az oktatási idő 10%-nak mértékéig), amit a tanár saját kreativitásának megfelelő új kezdeményezésekkel tölthet ki. Közelebb áll talán hozzánk a finn tapasztalat, amelyet szintén értékelnek a kézikönyv szerzői éppúgy, mint a kanadai Alberta tartomány gyakorlatát, mivel mindkét térség igen előkelő helyet foglal el a nemzetközi PISA rangsorban.

Egy rövid recenzió keretében nem lehet részletesen ismertetni a több mint ezer oldalt átfogó tanulmányok tartalmát, így csak az egyes részek főbb témaköreit soroljuk fel, s lábjegyzetben közöljük a tanulmányok szerzőit és címeit.

A kötet első része a változás irányába mutató elméleti megközelítéseket mutatja be. Ebben a részben 14 tanulmány [4] található, amelyek mindegyike egy-egy elméleti megközelítés alapján tárgyalja az oktatás és társadalmi környezetének, továbbá az oktatási gyakorlat átalakulását az elmúlt két évtizedben.

A második részben található 16 tanulmány [5] az oktatási rendszer és az oktatáspolitika megújulási kísérleteit, nemzetközi tapasztalatait mutatja be Finnországtól Chiléig, országos és helyi szintű példákkal alátámasztva.

A harmadik rész 14 tanulmányának mindegyike [6] a szükséges változásokat a tanárokra, az iskola menedzsmentjére vonatkozó követelmények és az intézményi átalakulás szempontjából mutatja be.

A negyedik rész a tanítás, a tanulás és a változás témájával foglalkozik. Az itt közölt tanulmányok [7], összesen 16, a gyakorlati megoldásokra koncentrálnak, mégpedig az iskolai osztályban folyó munkát állítva a középpontba.

A kötet nagyon sok elméleti és praktikus kutatási tapasztalatot elemez. Több javaslatot is tesz az oktatáspolitikusok számára, amelyek Magyarországon is megszívlelendők. A bevezető tanulmány kiemeli a finn oktatáspolitika szemléletét, amelyet megszívlelendőnek tart mások számára is: a gazdasági helyzet nehézségei ellenére, vagy talán éppen azért, a finnek az oktatást középpontba állítva dolgozták ki fejlesztési stratégiájukat, amely végül is megteremtette a sikeres és versenyképes tudással bíró finn gazdaságot. Íme néhány ajánlás az oktatáspolitikusok számára a kötet elemzései alapján:

Először: figyelemmel kell lenni a sztenderdizálási törekvések és az innovatív törekvések eltérő szemléletére, követelményeire. Az oktatáspolitikusoknak meg kell érteni, hogy az innovativitás és a kreativitás eltérő és rugalmasabb tanítási, tanulási és vezetési körülményeket igényel, mint a teszt és adatközpontú (test-driven) oktatás. A tanárképzés átalakításának és az intézmények, valamint a menedzsment formálásának is ennek a két tényezőnek egyensúlyát kell szolgálnia.

Másodszor: át kell gondolni az oktatási célokat a változó körülmények között. Figyelemmel kell lenni a globális trendekre, de nem szabad feladni a nemzeti, közösségi identitás erősítését, a kultúrák együttműködésére vonatkozó szemlélet kialakítását.

Harmadszor: nagyon fontos, hogy az iskolák és a tanárok kiszabaduljanak a szűk, csak a saját iskola és település bürokratikus kötöttségeiből. Erősíteni kell az együttműködéseket az iskolák, a tanári szervezetek és a tanárok, a képző intézmények között. Ha ezek a hálózatok nem alakulnak ki és nem működnek, teret nyer az izoláció és anakronizmus, amely nem kompatibilis a 21. századi követelményekkel.

Negyedszer: tudomásul kell venni, hogy a tanulók teljesítményére ható tényezők nagyobbik csoportja az iskolán kívül található. Az oktatáspolitikusok túlzottan csak az iskolára koncentrálnak, az iskola, a tanárok gyakran tartanak a szülők, a szülői választott testületek gyakorlatától, nézeteitől. A legsikeresebb oktatáspolitikával, rendszerrel bíró nemzetek, így Finnország, Szingapúr, Hollandia stb. kiemelt figyelmet fordítanak a család, a helyi közösség és az iskola viszonyára oly módon, hogy ezt a három intézményt megpróbálják egységben kezelni, ahogyan ez a valóságban is van.

Ötödször: az iskola menedzsmentje nem egyszerűen a fenntartó, és az oktatási kormányzat elvárásainak végrehajtója, hanem ennek az új szemléletnek motorja, amely feladatot magas fokon teljesíteni csak úgy képes, ha felkészültsége, innovációs képessége erősebb, mint a hierarchiának való megfelelés vágya.

Hatodszor: az új évezred generációja új munka és vezetési stílust honosít meg, amely együttműködő, feladatorientált, technológiailag magasan képzett, erőteljesebb, okosabb, mint korábban. Ezekhez a követelményekhez az oktatásnak is igazodnia kell, s a legfontosabb kutatási programnak az iskola és társadalmi, gazdasági környezete közötti viszony elemzésére kell irányulnia. *(A kötet ára 577 USD az Amazon listáján)*

(KULCSÁR LÁSZLÓ)

Juhász Erika (szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Régió és oktatás sorozat V. kötet. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development Hungary, 2010. ISBN 978-963-473-277-8 (400 p.)

A sorozat előző kötetei bemutatták a régió közép- és felsőfokú oktatását, a jelen kötet elsősorban a felnőttoktatásról szól, hangsúlyozottan rámutatva az ország északkeleti peremének sajátosságaira. Ilyen sajátosság például hogy *„a szimbólumok, a történetiség és a közös tudat az identitás erős kötőszövete, erősebb, mint mondjuk, a Nyugat-Dunántúlon. Ahogy Kozma Tamás fogalmazza: ezek a szimbolikus kötődések határozzák meg a kisebbségi oktatás fontosságát és motiválják az itt élő értelmiséget elsősorban iskolák és csak utána közös vállalatok alapítására..."* (6.)

A szerkesztői előszóban megismerhetjük a hátteret, amely a kötet alapjául szolgált, az OTKA-T69160 számú, 2007-2010 között zajló – A harmadfokú képzés a regionális átalakulásban kutatás első két évének eredményeit foglalja össze. A Kozma Tamás által vezetett kutatás feltárja és elemzi ennek a képzési formának a hatását a regionális átalakulásra, mégpedig a rendszerváltozás nyomán Közép-Európa meghatározott térségeiben.

Négy munkacsoport (komparatív, területi statisztikai, intézményi kutatások, LLL szervezeti) tevékenységében a fő kutatási problémák a következők voltak: a) Kibontakozóban vannak-e határokon átnyúló regionális felsőoktatási terek? b) Hozzájárul-e a felsőoktatás a hátrányos helyzetű térségek gazdasági felzárkóztatásához? c) Hozzájárul-e a felsőoktatás egy regionális identitás kialakulásához? d) Kiegészíti-e a felnőttképzés a lemaradó térségek felsőoktatási kísérleteit?

A négy témakört (egyben a kötet négy fejezetét) a lektori köszöntő és a szerkesztői előszó, valamint a kutatásfelvezető tanulmányok vezetik be (Kozma Tamás, Süli-Zakar István, Pusztai Gabriella, Juhász Erika), majd a Kisebbségi felsőoktatás, Oktatás és regionalizmus, Hallgatók és oktatók, A felnőttképzés aktuális kutatásai című tanulmányblokkokban 64 írást olvashatunk. Sári Mihály recenziójával (A görlitzi tudományos műhely, a Collegium Pontes új kötete, a „Periféria Európa közepén") és További információk a TERD kutatásról című írással zárul a 400 oldalas kiadvány.

Mivel a kötet címe a felnőttképzéssel való foglalkozás fontosságára fókuszálja az olvasó figyelmét, ezért A felnőttképzés aktuális kutatásai részben szereplő tanulmányokat vettem alaposan szemügyre.

Oszlánczi Tímea az Észak-magyarországi régió felnőttképzési intézményeket veszi számba egy rövid írásban (nyilván a szerkesztői utasítást betartva, 6 oldalon), melyben túl hosszú az elméleti bevezető és a kutatási előzmények bemutatása. A szerző az akkreditált felnőttképzési intézmények területi megoszlását mutatja be, s megállapítja, hogy a megyeszékhelyek intézményeinek aránya a megyékhez viszonyítva 52,9%. Mivel a régió kistérségei közül 21 hátrányos helyzetű és 14 (az összes ilyen térség 30%-a) a leghátrányosabb helyzetű kistérségek közé tartozik, ezért a lakosság felnőttképzéshez való hozzájutása csak komoly közösségi segítséggel valósul meg. Ennek sajátossága még az is, hogy bár a non-profit intézmények (közöttük magas a közoktatási, felsőoktatási és kulturális intézmények aránya) fő tevékenységi köre nem profitszerzésre irányul, azonban a felnőttképzési tevékenységeket azért vállalják fel, hogy a csökkenő állami támogatást ellensúlyozni tudják saját bevételekkel, tehát a felnőttképzési tevékenységük többségében profitorientált.

Angyal Magdolna és Csordás Ágnes írása arról szól, milyen tudás megszerzésére van szükségük a társadalmi változásokat átélt egészségügyben dolgozó védőnőknek. A Kompetens tudás megszerzésének lehetősége a védőnő képzés-, továbbképzésben (sic!) című tanulmány felrajzolja a teljes képzést (alap-, mester-, harmadfokú), a kompetens tudás megvalósulása érdekében elvégzendő feladatokat, végül számba veszi azokat a feladatokat, amelyek megvalósításra várnak a jövőben. A graduális képzésben *„a szakmai nagygyakorlatok gyakorlati helyszíneinek minősítése, a gyakorlatot vezető „tanító védőnők" továbbképzése, esetleg felnőttképzési jártasságot adó lisence* *vizsga előírása számukra"* (304.). *Mivel ennek hiányát tapasztalják, ezért „A továbbképzési rendszer legfontosabb tulajdonságának a rugalmasság kell hogy legyen...". „Aktív munkavégzés területén A dolgozó védőnők számára szupervíziós lehetőség biztosítása a kiégés megakadályozása érdekében."* (305.)

Erdei Gábor Lehetőségek és korlátok a munkahelyi tanulás kutatásának témakörében címmel számol be arról, hogy az elmúlt időszak kutatásait elemezve azoknak az általános jellemzője a vizsgálható folyamatok számszerűsítése, a statisztikai adatok elemzésének elsődlegessége. Célszerűnek tartaná, ha összetettebb problémákat, magasabb szintű, részletesebb elemzéseket is végeznének. A problémák sorát duzzasztja többek között még a különböző színtereken megjelenő tanulások elemzése, illetve ezeknek az összevetése. Míg a mikro szintű elemzésekben a szervezeti szociológiai megközelítések dominálnak, addig a mezzo és makro szintű elemzésekben fontosabbak a számszerűsíthető adatok, valamint ezeknek az összehasonlíthatósága. Ugyancsak problémásnak írja le a kutatásokban használt fogalmak, definíciók eltérő értelmezését, a gyors fogalmi gazdagodást. A szerző röviden megfogalmazza a problémák kiküszöbölésére a javaslatait is: fejleszteni kell a munkahelyi képzésekre irányuló kutatások módszertanát; törekedni kell a részletesebb elemzésekre, a bonyolultabb összefüggések kimutatására, a modellalkotásra. Reméljük, hogy Erdei Gábor következő tanulmányában már a javaslatainak a kidolgozásáról és beválásáról is olvashatunk.

Herpainé Lakó Judit az élethosszig tartó tanulás egyik – véleményünk szerint azt megalapozó és meghatározó – színteréről, a családról ír Az informális tanulás szerepe a családban címmel. A család mint a nevelés tere elméleti felvetés után a családban jelenlevő (vagy hiányzó) testkultúra, testedzés fontosságáról győzi meg az olvasót. Kiemelkedő sportolók, testnevelők, edzők tanulmányaiból idézve (a kelleténél talán kissé nagyobb számban is) támasztja alá mondanivalóját:*„A család testkulturális értékeket közvetítő, átadó feladata fontos, hiszen értékmeghatározó a következő generációk számára: pozitív életviteli mintákat kell közvetíteni az egyén számára"* (347.). Tanulmánya végén röviden utal arra, hogy a szakirodalom vizsgálata során milyen nagy adatmennyiséggel, publikációval találkozott, kár, hogy – mivel ezeket mutatta be írásában – ezt nem foglalta bele a címbe.

Kenyeres Attila Tematikus televíziók – új perspektíva a felnőttek informális tanulásában című tanulmányában kifejti, hogy nemcsak szórakoztató eszköz, hanem talán a leghatékonyabb informális tanulási eszköz is a televízió. Ennek alapja pedig az a tény, hogy a ma embere egyre és egyre többet ül a televízió (és lassan még többet a számítógép, az internet) előtt. Népszerűségéből eredő a hatása is, szokásokat rögzíthet, módosíthat, sokak számára viselkedésmintákat, modelleket nyújthat. 1963-tól a Magyar Televízióban kifejezetten a felnőttoktatás számára készítették a „Felsőfokú matematika, ábrázoló geometria" című sorozatot (segédkönyveket is állítottak össze hozzá), a felvételi vizsgára készülőknek szólt az „Irány az egyetem" feladatmegoldó sorozat stb. A mai televíziózásban a tematikus televíziók szolgálják a nézők személyes igényeit, így szolgálhatják az oktatásét is – mondja a szerző. Az 1995-től egyre gyarapodó számú adókat felsorolva (Sprektum, Discovery Channel, Vital, Paprika, Deko, Discovery Science, Viasat History) tájékoztat arról, hogy 2012-től bevezetésre kerülő digitális sugárzással megvalósuló interaktív televíziózás is bővíti a felnőttképzésben rejlő lehetőségeket. Ezeket egyesíti az internetes tévéadások elindítása, amelyek szintén elősegít(het)ik a felnőttek informális tanulását.

A neveléssel, oktatással, képzéssel foglalkozó kutatók statisztikai adatok gyűjtésével, adatgyűjtéssel és elemzéssel, a kutatási eredményekből következő javaslatokkal segítették és segítik a jövőben is a neveléstudomány fejlődését. Ennek a munkának az egyik célja a jövőben is *„a tanulás segítése, amelyben az értelmes, a gyakorlati életben való boldogulást biztosító tanulás veszi át a főszerepet, vagyis maga a résztvevő kerül a középpontba"* (323.).

A Régió és oktatás sorozat V. kötetében valamennyi tanulmány szerzője az ehhez a célhoz való útnak a szakaszáról, a továbblépés lehetőségéről adott számot a maga kutatási területén.

(Hajdicsné Varga Katalin)

JEGYZETEK

[1] A McKinney-Vento törvény 2001-ben indította el a „No Child Left Behind" programot (szabad fordításban: „Egy gyermek sem kallódhat el.").

[2] **Richard F. Elmore with the assistance of Deanna Burney** (1997): Investing in Teacher Learning: Staff Development and Instructional Improvement in Community District 2#, New York City, Prepared for the National Commission on Teaching and America's Future. **Mary Kay Stein, Michael Harwell and Laura D'Amico** (1999): Toward Closing the Gap in Literacy Achievement. High Performance Learning Communities Project Community School District #2, New York City Learning Research and Development Center. University of Pittsburgh.

[3] **Mary Kay Stein, Lea Hubbard, and Judith Toure**: Travel of District-Wide Approaches to Instructional Improvement: How Can Districts Learn from One Another?

[4] **Karen Seashore Louis**: Better Schools Through Better Knowledge? New Understanding, New Uncertainty. **Tom Bentley**: Innovation and Diffusion as a Theory of Change. **Chris James**: The Psychodynamics of Educational Change. **Stephen E. Anderson**: Moving Change: Evolutionary Perspectives on Educational Change. **Ann Jaquith and Milbrey McLaughlin**: A Temporary, Intermediary Organization at the Helm of Regional Education Reform: Lessons from the Bay Area School Reform Collaborative. **Andy Hargreaves**: Change from Without: Lessons from Other Countries, Systems, and Sectors. **Michael Fullan**: Positive Pressure. **Peter M. Senge**: Education for an Interdependent World: Developing Systems Citizens. **Michelle Renée, Kevin Welner, and Jeannie Oakes**: Social Movement Organizing and Equity-Focused Educational Change: Shifting the Zone of Mediation. **Dennis Shirley** Community Organizing and Educational Change. **Bill Mulford**: Recent Developments in the Field

of Educational Leadership: The Challenge of Complexity. **Amanda Datnow and Vicki Park**: Large-Scale Reform in the Era of Accountability: The System Role in Supporting Data-Driven Decision Making. **Michalinos Zembylas**: Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms. **Joseph Blase and Lars Björk**: The Micropolitics of Educational Change and Reform: Cracking Open the Black Box.

[5] **Michael Barber**: How Government, Professions and Citizens Combine to Drive Successful Educational Change. **Pedro A. Noguera**: Educational Change and Demographic Change: Immigration and the Role of Educational Leadership. **John Gray**: Probing the Limits of Systemic Reform: The English Case. **Ben Levin**: How to Change 5,000 Schools. **Pasi Sahlberg**: Educational Change in Finland. **Yong Zhao and Wei Qiu**: China as a Case Study of Systemic Educational Reform. **Jonathan D. Jansen**: Educational Leadership in Racially Divided Communities. **Beatrice Avalos**: Educational Change in Chile: Reform or Improvements? (1990–2007). **Frederick M. Hess**: A Market for Knowledge? **Geoff Whitty**: Marketization and Post-Marketization in Education. **Peter W. Hill**: Large-Scale Assessment for Accountability Purposes. **Juana M. Sancho**: Digital Technologies and Educational Change. **Marilyn Cochran-Smith**: Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. **Louise Stoll**: Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change. **Andreas Schleicher**: International Comparisons of Student Learning Outcomes. **Linda Darling-Hammond**: Teaching and Educational Transformation.

[6] **Charles Teddlie**: The Legacy of the School Effectiveness Research Tradition. **Joan E. Talbert**: Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change. **Betty Achinstein and Steven Z. Athanases**: New Teacher Induction and Mentoring for Educational Change. **David Reynolds**: Smart School Improvement: Towards Schools Learning from Their Best. **Kenneth Leithwood, Karen Seashore Louis, Kyla Wahlstrom, Stephen Anderson, Blair Mascall, and Molly Gordon**: How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. **Robert J. Starratt**: The Moral Character of Academic Learning: Challenging the Exclusivity of the Reigning Paradigm of School Learning. **Ann Lieberman and Linda Friedrich**: Teacher Leadership: Developing the Conditions for Learning, Support, and Sustainability.

[7] **Pat Thomson**: Involving Children and Young People in Educational Change: Possibilities and Challenges. **John Bransford, Susan Mosborg, Michael A. Copland, Meredith A. Honig, Harold G. Nelson, Drue Gawel, Rachel S. Phillips, and Nancy Vye:** Adaptive People and Adaptive Systems: Issues of Learning and Design. Daniel Muijs: Changing Classroom Learning. **Mel Ainscow and Sue Goldrick**: Making Sure that Every Child Matters: Enhancing Equity Within Education Systems. **Ruth Sutton**: Making Formative Assessment the Way the School Does Business: The Impact and Implications of Formative Assessment for Teachers, Students and School Leaders. **John MacBeath**: Self-Evaluation for School Improvement. **Michael W. Apple**: The Emerging Politics of Curriculum Reform: Technology, Knowledge, and Power in Homeschooling. **Beverly Falk**: Supporting the Education and Care of Young Children: Putting into Practice What We Know. **Ann Hodgson and Ken Spours**: Reforming Upper Secondary Education in England: A Necessary but Difficult Change. **Charol Shakeshaft**: Gender and Educational Change. **Brenda X. Mejia-Smith and Edmund W. Gordon**: Class, Race, and Educational Achievement. **Kirsti Klette**: Blindness to Change Within Processes of Spectacular Change? What Do Educational Researchers Learn from Classroom Studies? **Nicole A. Elbertson, Marc A. Brackett, and Roger P. Weissberg**: School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. **Karen Hammerness**: To Seek, to Strive, to Find, and Not to Yield: A Look at Current Conceptions of Vision in Education.

Table of contents

Letter from the Editor 3

Articles 5

Boronkai, Dóra: The starts of conversational competence in infant and early childhood 5

The aim of the paper is to present the evolution of conversational competence on the basis of a spontaneous textual corpus including mother-children conversations in a functional theoretical framework. After a short and general description of functional linguistics the second part presents a theoretical introduction to the acquisition of mother tongue. The forth part discusses the material and methods of the research: shows the features of the examined textual corpus, and displays the conversation analysis as the methodological framework of the paper. The next part goes into details through the analysis of textual corpus. This analysis tries to find the answers to the following questions: (1) How can the mother help the development of the conversational ability of her child with her communicative competence? (2) When do children start to use the following conversational strategies: turn-taking, self-selection, other-selection, sequence organization, interpolated sequence, side-sequence, organization of repair, other-initiated repair, self-initiated repair, overlapping?

Varga, Noémi–Varga, Norbert: Culture, Education and the Society: József Eötvös the Altruist Centralist 23

The politician's, the writer's, the lawyer's and the educator's role existed in symbiosis in József Eötvös's life. Using a favoured expression of social sciences Eötvös can be called a 'homo politicus'. This term is also appropriate as in the 1840s Eötvös, together with the socalled centralists, with whom he shared similar political view, approached the most significant social problems of their age from a liberal position but, in a sui generis manner, among oppositional members. They considered the possibilities provided by the Gutenberg galaxy as a channel of socialization and saw their role of publicist and writer as a tool of education for political culture. That is the reason why contemporary reviews considered 'The Village Notary' the first great Hungarian realistic novel. Presenting the non-conformist way of life of a highwayman the writer was able to show a false mirror to the society.

Training and Practice 37

Harjánné Brantmüller, Éva–Máté, Orsolya–Sándor, János: Writing and reading performance of people with Down's syndrome grown up in families in the Southern Transdanubian Region *37*

We have conducted a survey including 95 people with DS, grown up in their families in the Southern Transdanubian region. On the basis of the study it can be stated that the educational level of both the mother and the father has a significant influence on the improvement of the writing and reading skills of the person with DS. The reading skills of the person with DS influence the forming of their friendships. The great individual differences among people with DS draw attention to differences in education within the families. With longer learning time the person with DS may be able to learn to read and write at the same level as their healthy peers. These skills provide autonomy for the individual; therefore improve their quality of life.

A low level of parental qualification implies an environment poor in stimuli. Its compensation requires a more intensive family support.

Koltay, Tibor: Literacies of the information society and LIS education *47*

The requirements of the information society can be met by information literacy and digital literacy. This paper outlines the nature of them, giving insight into their pedagogical models, which should encompass not only skills of finding information but communicative competencies, as well. Library and information science education has to include the main concepts of information literacy and enable that students themselves acquire information literacy skills. This can be supplemented by learning about digital literacy. There is also a need to include academic literacy skills, which is a requirement for general higher education.

Müller, Zsuzsanna: Library pedagogy – in practice and training *55*

Nowadays a lot of changes have happened in education and library practice. Teachers should give the students more and more knowledge in shorter and shorter time, which puts emphasis on individual learning procedures. Library pedagogy and the new challenges have influenced substantially the roles of the school libraries and the expectations towards librarian teachers. The literature - which is useful guidance for school librarians and other representatives of the profession - and the recently accredited library pedagogy teacher training - which tries to supply the knowledge which is not part of the conventional library training - try to fulfil these new requirements easier.

Tóth, Erzsébet–Szász, Péter: The teaching of 'Information and knowledge management' subject in the Bachelor LIS training at the College of Nyíregyháza *63*

The study shows the main characteristics of web 2.0 platform and goes into details concerning web 2.0 implications on knowledge management. Web 2.0 can have a positive influence on the further development of KM tools if we successfully integrate its flexible thinking into business environment, too. Web 2.0 tools reinforce those elements of organisational culture that make possible knowledge sharing. We touch upon how Google can accomplish knowledge management in its view and services at enterprise level. From this aspect we emphasize Google Books digitisation program, Google Scholar service and the opening of the Application Programming Interface for web users. Finally we present the methods used in the teaching of 'Information and knowledge management' subject and its results in the Bachelor LIS training at the College of Nyíregyháza.

Varga, László: The Teacher Training System in Andalusia *73*

The author of the paper took part in a study visit on 'Continuous Teacher's Training: Towards Teaching Quality Improvement' in Seville, Spain supported by Tempus Foundation Budapest and the European Union. Educational specialists from ten different European countries studied the teacher training and the educational system in Andalusia. The organizer was the 'Centro del Profesorado de Castilleja de la Cuesta (CEP') near Seville; the centre has been managing and controlling the continuous teacher training for twenty years. An important aim of the study visit group was to share the nature of in-service teacher development or as some countries understand it, continued professional development. It resulted in a good discussion over and above the formal parts of the programme around the nature of teacher learning and whether this should rely on the concept of learning as transmission of knowledge. In this context meeting with the local Andalusian education authority was particularly illuminating as the approach taken in the region is to move teachers' professional development from a traditional course based approach to one that encourages collaboration and the development of communities of practice. The participants agreed that well-trained teachers play key role in society.

Review: 50th anniversary of higher education kindergarten teacher training in Hungary 79

Babai, Zsófia: German ethnic minority kindergarten-teacher training in Sopron *79*

The German ethnic minority kindergarten-teacher training in Sopron is a dominant training in the whole region with a long time history. The goal of my *study is to introduce German ethnic minority kindergarten-teacher training in Sopron. In the study first I briefly present the historical background of the training. Then I focus on the thematic fields of the training, such as the subjects taught, the goals of the training and the prerequisites of getting a degree. In the third part I touch upon the specialities of practical training in Sopron, with an emphasis on the internship abroad. As foreign relations of the faculty are mostly connected with the ethnic minority training, it must be discussed, too. Among the foreign relations the most notable ones are the Erasmus grants to Austria. The new relationship with Switzerland is also promising. The number of students, due to the positive parameters of the training in Sopron, is continuously increasing. In the last two parts information about personal and material conditions can be read.*

Kállai, Ernő—Kovács, László: Gypsy/Roma ethnic minority training at the Apor Vilmos Catholic College in Vác *87*

From the very early times various non-Hungarian minorities have always lived in our society. Even St. Stephen I. drew the attention of his son, Imre, to the positive effects of different cultures' influence on each other. The relation among the minority groups and the majority might be problematic sometimes but generally their living together is advantageous. This phenomenon is representative in connection with gypsy/roma communities, too (Kállai, 2009). Many articles have already been written about these communities and the existing problems that is why in our short study we are focusing on the Gypsy/Roma ethnic minority kindergarten teacher and primary school teacher training at the Apor Vilmos Catholic College.

Kitzinger, Arianna: Early Childhood Language Development in Europe and in Hungary *91*

The study wishes to examine early childhood language development from a practical point of view based on the experience of Benedek Elek Faculty of Education at the University of West Hungary, Sopron, where a pioneering programme entitled English in the Kindergarten was launched in the academic year 2006/07. It focuses on different parts of the project: its role in teacher training, and also the hardship at the beginning and in everyday practice. It gives an account of the new school subjects and the running kindergarten programmes.

All this is embedded in a modern European background with Scandinavian and Mediterranean examples. The study also gives a short review of European Union and the languages. It compares the practice of Hungarian and European language acquisition in early childhood.

Patyi, Gábor: The Hungarian Kindergarten Teacher Training till its Higher Education Status *99*

My paper provides a brief summary of the early history of Hungarian kindergarten teacher training. It outlines the developmental process which began with the foundation of the first kindergarten teaching institute (Tolna, 1837) and ended with the opening of the three tertiary level training institutions in 1959. It introduces and briefly characterises the main stages of the progress especially focusing on the tendencies and plans directed by the special nature of national kindergarten teacher training in higher education.

Podráczky, Judit: The Training of Primary School and Kindergarten Teachers in the Bologna-system Higher Education *107*

The main aim of our study is to summarize briefly the process of the transition to the Bologna system in primary school and kindergarten teacher training; to outline the main streams of this change, the positive and negative sides and the experience gained after finishing the first training course.

Book Reviews **113**

E számunk szerzői:

Babai Zsófia, Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Dr. Boronkai Dóra PhD., Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Főiskolai Kar
Hajdicsné Dr. Varga Katalin PhD., Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Harjánné Brantmüller Éva, Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar
Dr. Kállai Ernő PhD., Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Kitzinger Arianna, Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Dr. Koltay Tibor PhD., Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar
Dr. Kovács László PhD., Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Dr. Kulcsár László CSc, Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Máté Orsolya, Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar
Müller Zsuzsanna, Debreceni Egyetem, PhD-hallgató
Dr. Patyi Gábor PhD., Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Dr. Podráczky Judit PhD., ELTE Tanító- és Óvóképző Kar
Dr. Sándor János PhD., Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar
Szász Péter, Nyíregyházi Főiskola
Szücs Eszter Cecilia, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Tóth Erzsébet, Debreceni Egyetem
Varga Norbert, Varga Noémi PhD-hallgatók, Nyugat-magyarországi Egyetem
Benedek Elek Pedagógiai Kar
Dr. Varga László PhD., Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.

Borítóterv:
Katyi Gábor

HU- ISSN 1589-519-x

Készítette a Kaposvári Nyomda Kft. – 100992
Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató

1200 Ft

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Kaposvár University Faculty of Pedagogy
Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó
University of West Hungary Press Sopron